

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
NICOLE HÉBERT

ANALYSE DU PARCOURS COGNITIF ET AFFECTIF  
DU SYSTÈME DE REPRÉSENTATION DE L'APPRENANT-ENSEIGNANT  
À L'ÉGARD DE LA RELATION ENSEIGNANT-ENSEIGNÉ

SEPTEMBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RÉSUMÉ

Il faut, comme formateur universitaire et agent d'un système, chercher à anticiper une meilleure préparation de celui qui enseignera dans un contexte de changement. Considérant que le futur diplômé devra être habilité à un savoir relationnel qui s'éloigne des modèles traditionnels, la présente démarche de recherche désire miser sur une meilleure connaissance de celui qui, au sens concret, est à construire ce savoir de la relation enseignant-enseigné lors de sa formation initiale.

Cette recherche vise donc à connaître le système de représentation de celui qui s'approprie l'objet de connaissance de la relation enseignant-enseigné comme pouvoir explicatif des résistances et des difficultés à s'approprier des connaissances nouvelles.

Par un matériel, issu des productions des apprenants-enseignants <sup>1</sup> ( deux journaux de bord de trois sujets apprenants-enseignants), Il a été possible d'étudier les discours écrits qui révélaient comment ces derniers s'approprient une première expérience relationnelle avec des élèves. Les discours écrits modélisés selon une approche expérientielle ont été analysés par un procédé d'analyse de contenu. Cette analyse a permis de saisir que le passage à la formation des schèmes de

---

1 Il est à noter que dans le contexte de la présente recherche, un "apprenant-enseignant" est un étudiant en formation de l'enseignement au primaire. Il est en première année du premier cycle universitaire lorsqu'il a à intégrer la matière "intervention éducative" pendant un cours laboratoire de quarante-cinq heures.

pensée apparaît comme une voie difficile à franchir. L'analyse des données permet de déceler un parcours cognitif et affectif qui présente une certaine résistance à l'affrontement de l'ego: les représentations antérieures de l'apprenant-enseignant seraient supportées par des croyances ou par des idéologies.

Quoique encore exploratoires, ces données suggèrent un besoin de mieux connaître les familles d'obstacles afin de guider le développement de celui qui est à construire un savoir aussi complexe que la relation enseignant-enseigné. Il faut s'assurer, comme formateur, que l'apprenant-enseignant sache comment il construit son appropriation de soi; un outil de connaissance précieux puisqu'il doit désormais miser sur lui-même. Il doit connaître les effets de ses représentations sur son agir, l'enseignant étant lui-même son principal instrument de travail.

## REMERCIEMENTS

Des remerciements particuliers à Madame Louise Paradis, directrice de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui grâce à ses qualités de médiatrice et sa complicité avouée, a permis les éclaircissements nécessaires à la poursuite de ce travail de réflexion.

Ma très grande reconnaissance à Florent, mon époux, qui a tout mis en oeuvre pour que je puisse mener à terme ce projet, et à nos trois enfants Marie-Christine, Jean-François et Julie. Merci à ceux et celles qui ont été là au bon moment: Jacqueline Hébert, Gontran Venne, Lucie Deslauriers et Alice Descôteaux pour leur générosité sans borne.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iv
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX .....	x
INTRODUCTION .....	11
CHAPITRE I .....	15
Problématique .....	15
1. Situation du problème .....	15
1.1 Le centre d'intérêt .....	17
1.2 La situation problématique contextuelle en éducation par l'identification des conditions nouvelles de fonctionnement de l'enseignant .....	20
1.2.1 Le point vue vertical des instances du changement planifié .....	21
1.2.1.1 L'unité de changement: l'enseignant .....	22
1.2.1.2 L'unité de changement par les groupes .....	23
1.2.1.3 L'unité de changement: les systèmes des institutions .....	25

1.2.2	Les degrés de changement . . . . .	25
1.2.2.1	Le changement par altération . . . . .	26
1.2.2.2	Le changement par perturbation et variation . . . . .	27
1.2.2.3	Le changement par restructuration . .	28
1.2.2.4	Le changement des valeurs . . . . .	28
1.3	Question de recherche . . . . .	32
1.4	L'importance de la recherche . . . . .	34
CHAPITRE II . . . . .		36
	Cadre théorique . . . . .	36
2.	Cadre théorique . . . . .	36
2.1	Le construit théorique de la notion représentation . . . . .	37
2.1.1	La connaissance et la réflexion philosophique . . . .	38
2.1.2	La polysémie du terme représentation . . . . .	40
2.2	Le concept représentation et les différents courants de pensée: leur champ d'étude . . . . .	41
2.2.1.	Les théories sur l'intelligence et la représentation . . . . .	41
2.2.2.	La définition d'une représentation mentale dans le domaine de la psychologie . . . . .	43
2.2.3	La représentation sociale et la psychologie sociale . . . . .	46
2.2.4	La théorie du traitement de l'information . . . . .	50
2.2.5	Les représentations et la théorie de l'identification de l'action . . . . .	51
2.3	Les représentations et l'apprentissage . . . . .	53

2.4	La relation enseignant-enseigné selon une perspective sociologique . . . . .	57
2.4.1	Le savoir formel et le savoir informel du champ notionnel de la relation enseignant-enseigné . . . . .	60
2.4.1.1.	Le savoir formel . . . . .	61
2.4.1.2.	Le savoir informel . . . . .	62
2.4.2	L'enseignement-apprentissage de la relation enseignant-enseigné . . . . .	65
2.5	Objectif de recherche . . . . .	70
CHAPITRE III . . . . .		74
	Méthodologie . . . . .	74
3.1	Aperçu général de la recherche et ses limites . . . . .	74
3.2	Une méthode qualitative . . . . .	79
3.2.1	Présentation des catégories . . . . .	80
3.2.2	Cueillette de l'information: les sources . . . . .	87
CHAPITRE IV . . . . .		90
	Résultats . . . . .	90
4.1	L'identification des unités de signification en rapport avec le système de représentation de l'apprenant-enseignant et l'analyse des six productions . . . . .	90
4.1.1	Les données qualitatives . . . . .	91
4.1.2	Les données quantitatives du parcours cognitif et affectif . . . . .	92
4.1.3	La description sommaire des six parcours cognitifs et affectifs issus des productions des trois sujets apprenants-enseignants . . . . .	92



4.2	La désignation des éléments pertinents sur la nature des déséquilibres (sous-objectif A) . . . . .	97
4.3	Identification des aspects des représentations antérieures et de la manière dont le sujet tente de s'approprier des représentations nouvelles (sous- objectif B) . . . . .	102
4.4	L'identification des conditions susceptibles d'introduire des nouvelles représentations (sous-objectif C) . . . . .	111
A)	Discussion sur la méthode . . . . .	113
B)	Discussion des résultats obtenus . . . . .	115
CONCLUSION . . . . .		119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES . . . . .		123
ANNEXES . . . . .		129
ANNEXE 1		
	Modèle de la méthode d'apprentissage expérientiel . . . . .	130
ANNEXE 2		
	Exemple d'un journal de bord . . . . .	134
ANNEXE 3		
	Pratique de l'appropriation de soi appliquée en tant que processus métacognitif . . . . .	140

## LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

## Tableau I

Unités et niveaux de changement . . . . .	30
---	----

## Figure 1

Éléments constitutifs lors de l'activité cognitive . . . . .	54
--	----

## Figure 2

Illustration du modèle du parcours affectivo-cognitif . . . . .	76
---	----

## Figure 3

Illustration du modèle du parcours affectivo-cognitif . . . . .	83
---	----

## INTRODUCTION

## INTRODUCTION

La présente recherche repose sur la perception d'un besoin de mieux connaître l'apprenant-enseignant, les familles d'obstacles qu'il a à franchir pour s'approprier des connaissances nouvelles. L'accent mis sur une meilleure compréhension de l'appropriation du savoir par l'apprenant-enseignant permet au formateur universitaire et agent d'un système, de mieux anticiper la formation de celui qui enseigne dans un contexte de changement.

Cette recherche de cohérence devient de plus en plus importante pour une formation qui se renouvelle constamment et qui se manifeste par différentes prospectives. L'une de ces prospectives consiste en une préoccupation de permettre à l'enseignant de disposer de schèmes opératoires capables de mobiliser ses représentations lors de situations relationnelles complexes. C'est un objet de connaissance qui s'éloigne d'un ordre antérieur surtout à cause d'une société en mutation.

Le premier chapitre rend compte de cette situation problématique de la relation éducative qui, déjà fort complexe, devient un concept de connaissance qui n'a plus de modèle stable. Il désigne les degrés de changement planifié du système de l'éducation touchant le rôle et la fonction de l'enseignement.

Le deuxième chapitre présente une synthèse des théories implicites qui traitent des représentations. Ce chapitre vise à démontrer qu'un certain consensus s'établit sur les rôles et les fonctions des représentations. Celles-ci aident à comprendre l'activité cognitive et affective de l'apprenant puisqu'il s'agit d'un système symbolique, à l'interface entre le sujet et l'objet, empruntant à la fois au figuratif et à l'opératif. Ce chapitre s'articule autour d'une vision constructiviste de l'apprentissage et le champ notionnel lié à l'objet de connaissance de la relation enseignant-enseigné y occupe un autre espace; il se termine par l'identification de l'objectif de la présente de recherche qui est de connaître le système de représentation de celui qui s'approprie l'objet de connaissance de la relation enseignant-enseigné comme pouvoir explicatif des résistances et des difficultés à s'approprier des connaissances nouvelles.

Le troisième chapitre a pour but de présenter la démarche et le procédé d'analyse de contenu issu d'un matériel (deux journaux de bord de trois sujets apprenants-enseignants) qui permet d'étudier les discours révélant la manière dont les sujets s'approprient une première expérience relationnelle avec des élèves.

Le chapitre suivant présente les données obtenues sur le phénomène. Quoique exploratoires, ces données sont accompagnées d'une discussion permettant de poursuivre l'idée de mieux connaître les familles d'obstacles qu'a à franchir l'apprenant-enseignant à l'égard de son système de représentation.

Le procédé d'analyse de contenu permet de saisir que le passage à la formation des schèmes de pensée semble parfois une voie difficile; il apparaît comme une certaine résistance à l'affrontement de l'ego. Ces données reposent sur la perception d'un besoin de poursuivre la connaissance des familles d'obstacles afin de guider le développement de celui qui est à construire un savoir aussi complexe que la relation enseignant-enseigné. La pratique de l'appropriation de soi en formation de l'enseignant serait un outil de connaissance précieux qui contribuerait à mieux guider celui qui devra composer devant l'imprévisibilité des situations d'une classe.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

# CHAPITRE I

## Problématique

Le présent chapitre rend compte que des facteurs sociologiques joints aux récentes contributions des théories cognitives conduisent à de nouvelles tendances conceptuelles de la relation enseignant-enseigné. L'étude des degrés et des niveaux de changement planifiés en éducation suppose que la tâche d'enseignement se complexifie; celle-ci porte les prescriptions d'un nouveau rôle et d'un statut de l'enseignant, signifiant ainsi de nouvelles conditions de fonctionnement pour ce dernier. Ces faits nouveaux amènent corrélativement une problématique de la relation enseignant-enseigné et une préoccupation de formation de la relation enseignant-enseigné désormais installée dans un système de relations plus vaste et dans un environnement plus complexe qui s'éloignent des relations traditionnelles.

### 1. Situation du problème

En Occident, une nécessité de s'adapter à une mutation profonde de la société et de la famille trouve écho chez les chercheurs et les décideurs du monde scolaire. De ce fait, une orchestration de nouveaux défis a été esquissée, autant en Europe qu'en Amérique du Nord et illustre un certain ordonnancement de la réorientation du métier de l'enseignant et de sa formation.



Afin de préparer les générations à une société de plus en plus complexe, l'étendue des positions idéologiques va bon train. Au Québec, le rôle de l'enseignant, lié à un renouvellement du contrat social, est caractérisé par les différents discours des décideurs étatiques. Ces derniers exigent qu'à l'acte d'enseigner, s'ajoutent de nouvelles compétences. En outre, ils stipulent une habileté nouvelle qui résulte spécifiquement du besoin de gérer les situations imprévisibles en classe.

Dans ce contexte d'adaptation sociale, le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation <sup>2</sup> (1990-1991) explore des avenues à l'égard de la formation initiale et de la formation continue des enseignants. En effet, selon le trajet de formation demandée, il appert que l'acte d'apprentissage de l'enseignement et ce, d'un point de vue cognitif, oblige de nouvelles modalités d'appréhension de cette réalité apportée par les défis d'une nouvelle conjoncture sociale.

Une formation renouvelée doit donc s'offrir aux nouveaux diplômés pour leur permettre de les habiliter à s'adapter à la réalité de la vie scolaire, une réalité dont Myers et Myers (1990) soulignent les dimensions de complexité toujours grandissante.

---

2 Le nom de l'organisme Conseil supérieur de l'éducation apparaît ici au long; désormais, il sera abrégé: C.S.E.

### 1.1 Le centre d'intérêt

Les perspectives écologiques, véhiculées de plus en plus, provoquent des changements qui se répercutent jusqu'au système éducatif. En éducation, les publications étatiques des cinq dernières années montrent que les organismes s'engagent dans un changement planifié. Compte tenu des changements envisagés la formation des enseignants devra aussi être modifiée.

Le centre d'intérêt de la présente recherche se caractérise par une préoccupation à l'égard du futur enseignant. Plus particulièrement, il s'agit d'un projet d'action à l'égard de sa formation et sur sa façon d'appréhender la pédagogie de la relation enseignant-enseigné aujourd'hui. C'est en postulant d'une meilleure connaissance de leur système de représentation, comme voie possible d'inférer des nouveaux concepts que le formateur peut adhérer à une adaptation des nouveaux besoins de formation qui en découlent.

Les sociologues en éducation sont captivés par cette réalité complexe qui attend nos futurs diplômés. Plusieurs chercheurs, dont Develay (1992), plaident pour "l'épistémo-psycho-sociologie" de l'acte éducatif selon un néologisme employé par ce dernier.

Postic (1994), qui analyse la relation éducative depuis une vingtaine d'années en attribuant une place importante aux approches institutionnelles, admet que les conceptions de la relation éducative évoluent sous l'influence de plusieurs facteurs

sociologiques. Il dégage une proposition intéressante qu'il emprunte à la psychologie cognitive: "Les recherches sur les communications, sur les modalités de naissance des interactions, s'ouvrent maintenant à l'étude des représentations qui régissent les comportements" (p. 91).

Perrenoud (1993) abonde aussi dans le même sens. Ce dernier avance que les lignes de démarcation idéologiques et les théories savantes demeurent insuffisantes et restent stériles "aussi longtemps que le praticien ne sait pas mobiliser dans l'action ces dites connaissances et les combiner à des savoirs intuitifs" (p. 13). Il ajoute qu'il faut "accepter que l'école soit le lieu d'une vie relationnelle intense et pour une part complètement étrangère à la logique de l'enseignement et de l'apprentissage".

D'après Develay (1992) l'apprentissage de l'enseignement actuel oblige un travail axiologique et éthique constant, fidèle aux valeurs qu'une société en mutation suggère. En conséquence, l'ensemble de ces quelques remarques renvoie expressément à l'orientation de l'actuelle recherche sur la formation de l'apprenant-enseignant, à sa nouvelle vie relationnelle.

Plus spécifiquement, il s'agit d'une prémisse relative à l'apport de l'apprenant-enseignant et de son système de représentation; une prémisse dont l'assomption de base est souvent comprise par les chercheurs Albertini (1992), Develay (1992) et Sternberg (1990) comme une référence importante pour comprendre un individu qui

est à construire son savoir. À cette perspective, appartenant à l'épistémologie, s'ajoutent les théories sur les représentations et l'apprentissage.

En résumé, il y a lieu de mieux connaître celui qui s'initie à entrer en relation avec des élèves afin de mieux le comprendre et l'aider dans son parcours cognitif. Ces cibles de recherche fondent les dispositifs de formation qu'il faut mettre en oeuvre pour que cet apprentissage interactif en classe soit efficace. C'est aussi une manière de mieux guider les futurs diplômés à l'égard des nouveaux besoins de la réalité de leur classe.

L'intérêt de cette recherche s'associe ainsi à une préoccupation de formation initiale des futurs enseignants. En ce sens, cette préoccupation considère l'étudiant-enseignant comme une personne (Perrenoud, 1993) et un futur intervenant comme agent de progrès (Postic, 1994) et prend en compte l'individu qui apprend ce métier dans un contexte de changement (Savoie-Zajc, 1993). Cette recherche présente une volonté de réagir et de participer aux stratégies du changement planifié des décideurs politiques desquelles émerge intuitivement une intention de coopération et d'engagement comme agent de changement.

En premier lieu, pour bien comprendre la situation problématique, il faut porter un regard sociologique sur ces instances de changement et tenter d'examiner les réseaux d'ancrage des différents systèmes qui tissent l'itinéraire de cette réalité-

complexité dans l'espace et dans le temps. Le système éducatif au Québec s'affirme de plus en plus dans une perspective globale du changement (Savoie-Zajc, 1993).

Il faut donc se référer à l'implantation d'un changement planifié par les décideurs étatiques et identifier les niveaux et les degrés de changement qui étayent la complexité du système éducatif au Québec. Plus spécialement, il faut regarder de plus près les éléments nouveaux sur le rôle et le statut de l'enseignant qui rendent la vision écologique des décideurs étatiques cohérente, et de fait, offrent quelques pistes de l'orientation de la formation souhaitée par ces changements.

Il est important de saisir les modulations de cette réalité parce que c'est de cette façon qu'il sera possible de saisir les conditions nouvelles de fonctionnement de l'enseignement qui selon Postic (1994) ont une influence sur les conceptions nouvelles de la relation éducative.

### 1.2 La situation problématique contextuelle en éducation par l'identification des conditions nouvelles de fonctionnement de l'enseignant

Miser sur l'apport des représentations de l'apprenant-enseignant à l'égard de la relation enseignant-enseigné, dans le cadre d'un nouveau rôle de l'enseignant et de sa formation, renvoie inévitablement à la source et à la genèse de cette préoccupation pédagogique. Ce besoin de cerner les instances du changement, planifié par nos décideurs depuis 1990, correspond à mettre en contexte la

problématique du changement, à mieux la comprendre et à mieux participer à l'application de l'innovation dans le domaine de l'éducation.

Par conséquent, cela demande d'isoler deux des principaux aspects auxquels se réfère cette situation problématique: du point de vue vertical, l'identification des instances du changement planifié en éducation et les nouvelles conditions de fonctionnement de l'enseignant qui en découlent et du point de vue horizontal, l'identification d'une situation concrète d'apprentissage et de certains obstacles à l'apprentissage de la relation enseignant-enseigné chez les étudiants en formation des enseignants.

### 1.2.1 Le point de vue vertical des instances du changement planifié

Dans l'intention d'illustrer la problématique du changement du système scolaire et ses quelques interactions décisionnelles, tributaires de la conjoncture sociale actuelle, il importe de constituer un espace réduit des référents conceptuels. Pour ce faire, il s'agit de s'inspirer des récents travaux de l'auteure Savoie-Zajc (1993) qui suggère une lecture spécifique du changement par le biais de l'identification des procédures du changement; cette lecture s'effectue selon les facettes interreliées des "technicalités" (telles l'augmentation du calendrier scolaire) et des "processus" (tels les mouvements axés vers la professionnalisation). La diffusion des publications étatiques officielles et non-officielles permet une lecture sur les

processus de l'intégration des nouveaux besoins en éducation. Il faut aussi observer les différentes unités de base de changement qui sont touchées de même que les degrés de ces changements.

De façon globale, les références aux quelques tribunes étatiques, dont le Ministère de l'Éducation du Québec <sup>3</sup> et le C.S.E., parfois liées aux quelques perspectives théoriques et empiriques des chercheurs en éducation, se veulent une façon d'illustrer les différentes manifestations de la situation-problématique contextuelle.

#### 1.2.1.1 L'unité de changement: l'enseignant

Savoie-Zajc (1993) spécifie une première dimension physique des systèmes par "unités de changement" se structurant autour de quatre unités de base dont la plus petite est l'individu.

Cette unité de base réfère à l'enseignant, c'est-à-dire à la personne qui réagit ou non à l'implantation des stratégies de changement proposées. C'est d'ailleurs l'essentiel de ce qui se retrouve dans le contenu du discours du rapport annuel du C.S.E. (1990-1991) sur l'état et les besoins de l'éducation, lequel évoque par son titre, un état potentiel de changement des conditions du métier: La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Le Conseil propose de

---

3 Désormais, l'organisme du Ministère de l'Éducation du Québec sera identifié par le sigle suivant: M.E.Q.

nouvelles compétences centrées sur le milieu et les interactions en classe (classes multi-ethniques, milieux économiques différents, etc). En quelque sorte, cette unité de base se voit obligée de s'adapter à une réalité nouvelle du groupe classe et à un nouveau rôle, beaucoup plus actif.

#### 1.2.1.2 L'unité de changement par les groupes

Étudier cette unité de base par les groupes permet d'observer les modifications normatives et structurelles et les réactions de ces groupes. Toujours selon Savoie-Zajc (1993), les discours révèlent le parcours de la diffusion de l'innovation et ses points de pénétration dans le tissu social.

Depuis deux décennies environ, plusieurs discours proposent une réflexion et des pistes d'action sur la professionnalisation du métier d'enseignant. La professionnalisation apparaît comme une condition importante à la modification de l'acte d'enseigner (C.S.E., 1990-1991). Il appert que la professionnalisation soit une des meilleures solutions pour remédier aux faiblesses du système éducatif des pays avancés selon Baillauques, Kempf et Rousvoal (1994).

Perron et al. (1993) explorent ce fil conducteur de la professionnalisation par lequel il est possible de saisir des indices d'une nouvelle conception de la relation enseignant-enseigné: une vision nouvelle de l'autorité de l'enseignant, une capacité



de réflexion sur son action (habileté de transformer l'expérience en savoir) et une capacité d'agir devant des situations de plus en plus complexes.

D'ailleurs, ce sont trois compétences typiques, apportées par le monde scientifique depuis les travaux de Schön (1983, 1987: cité dans Perron et al, 1993) où l'enseignant est vu comme un praticien. En effet, une analyse de Carbonneau (1993) met en évidence la transposition du concept de pratique réflexive à la pratique enseignante. Il n'en demeure pas moins que ce dernier voit se dessiner ainsi, un pas rapide vers la professionnalisation du métier en Amérique du Nord.

Ce caractère distinct de l'acte d'enseigner, de "l'acte réflexif" (C.S.E., 1990-1991, p. 21) sous-tend plusieurs innovations pédagogiques en formation des enseignants comme le conçoivent de nombreuses publications scientifiques.

En effet, selon (Charlier, 1989; Develay, 1992; Meirieu, 1991; Perrenoud, 1993-1994), en reconnaissant la thèse du constructivisme par le caractère actif, réflexif et contextuel des conduites de cognition du futur enseignant le formateur universitaire peut mettre à profit les approches et méthodologies propres à ce caractère réflexif de l'acte d'enseigner. À cela Paquette (1993) ajoute que le futur diplômé devra avoir des convictions profondes pour enseigner et qu'il y a lieu de favoriser deux valeurs conjointes: "l'autonomie et l'interdépendance" (p. 17).

### 1.2.1.3 L'unité de changement: les systèmes des institutions

Toujours selon Savoie-Zajc (1993) la troisième unité de changement concerne l'unité de base apportée par la sociologie des organisations: il s'agit, selon l'auteure, de porter un bref regard sur l'ensemble de groupes liés à des objectifs coopératifs. Il est important de reconnaître des faits nouveaux illustrant ce phénomène.

Au Québec, Bouchard (1991) dans le document Un Québec fou de ses enfants, favorise la coopération. Entre autres, les arrivées récentes des déjeuners dans les écoles montréalaises évoquent l'image d'un cadre organisationnel social innovateur dans une institution scolaire. La présence des institutions policières pour effectuer la surveillance des entrées et des sorties des adolescents montréalais prouve que ce sont des conditions de changement qui tendent vers un équilibre.

Les enseignants, selon le rapport annuel du C.S.E. (1990-1991), seront aussi affectés par la définition moins taylorisée de leur tâche. Cette tendance se dévoile en douceur et les structures organisationnelles syndicales seront modifiées, ce qui laisse entrevoir un long processus de changement.

### 1.2.2 Les degrés de changement

C'est une deuxième dimension par laquelle il sera possible d'effectuer une lecture sur les particularités de la profondeur et de la complexité des instances du changement planifié en éducation que revêtent les discours du monde scolaire

(Savoie-Zajc, 1993). L'auteure reprend ainsi les cinq degrés de changement qu'a nommés Chön (1976):

- 1) changement par substitution;
- 2) changement par altération;
- 3) changement par perturbation et variation;
- 4) changement par restructuration;
- 5) changement des valeurs (p. 33).

Ils sont ordonnés selon les degrés de changement, du plus simple au plus complexe. Ces degrés de changement concernent à la fois la profondeur et la complexité du changement escompté. Les mandataires étatiques et le monde scientifique décrivent une réalité de plus en plus complexe. Il y a lieu d'illustrer cette complexité par quatre des cinq degrés de changement de Chön (1976) repris par l'auteure: le changement par substitution étant entre autres, l'entrée de l'ordinateur et de la télécommunication interactive dans la classe.

#### 1.2.2.1 Le changement par altération

Ce sont des situations de changement qui se caractérisent par un élément de la tâche qui est modifié. Par exemple, au Québec, des changements de ce type ont des répercussions importantes: à la suggestion récente du M.E.Q. d'augmenter le calendrier scolaire, l'impasse est totale pour l'unité de base enseignant-subalterne.

Côté Thibeault et al (1993) ont regroupé les compétences nouvelles exigées de l'enseignant à partir des documents ministériels diffusés depuis 1990. Ils résument ainsi ces exigences: les futurs maîtres devront être outillés pour effectuer une tâche d'enseignement complexe et ils auront à acquérir des compétences dans le domaine des connaissances, des habiletés et de la socialité.

Perrenoud (1993) évoque surtout que les enseignants devront présenter un profil de leaders innovateurs et spécifie qu'un des aspects de la compétence exige désormais "d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation" (p. 11). Plaisance et Vergnaud (1993) postulent, quant à eux, d'un retournement en faveur de l'acteur social placé au coeur d'une connaissance renouvelée des processus éducatifs.

Du point de vue de la formation, Perrenoud (1993, 1994) explique qu'il faut miser sur la formation globale de la personne. Pour ce dernier, il importe de mieux saisir les représentations que les acteurs ont du système, une orientation psychosociologique dont l'accent doit porter sur les "fonctionnements en situation avec des contraintes bien réelles..." (Perrenoud, 1993, p. 29).

#### 1.2.2.2 Le changement par perturbation et variation

Il s'agit d'un niveau de changement qui cherche à rétablir l'équilibre. Les spéculations actuelles sur les changements dans le domaine de l'éducation s'avèrent

des débats aussi importants que l'ont été ceux du rapport Parent en 1960. "C'est le cas lorsque le système éducatif, (...) vise à satisfaire la demande et réduire la pression externe" explique Savoie-Zajc (1993, p. 34).

Ce niveau-ci de changement touche à la fois l'unité de base qu'est l'individu enseignant et l'institution scolaire. Comme exemples de réactions aux pressions extérieures, il y a lieu de penser aux modalités financières vouées à contrer le décrochage scolaire et le retour en force de l'insistance accordée à la qualité du français écrit dans les institutions scolaires.

#### 1.2.2.3 Le changement par restructuration

Ce type de changement par restructuration profiterait d'un ancrage possible d'après deux modalités de changement suivantes: l'implantation d'un modèle de tâche moins "taylorisé" et l'instauration d'un modèle d'évaluation axé sur le développement professionnel des compétences pour les enseignants. Pour ce faire, le rapport du C.S.E. (1990-1991) oriente ces changements en misant davantage sur l'autonomie de l'enseignant et sur l'augmentation des responsabilités dans sa classe.

#### 1.2.2.4 Le changement des valeurs

D'après Savoie-Zajc (1990), le changement de valeurs est le plus lent à s'effectuer. D'ailleurs, les chercheurs américains Myers et Myers (1990) mentionnent plusieurs

types de changement des valeurs dans le domaine de l'enseignement. À ce sujet Savoie-Zajc (1993) soutient que:

C'est ce qui arrive lorsque le système a subi des forces et des pressions de façon prolongée. (...), plus un changement gagne en complexité, plus les retombées touchent plusieurs unités de changement: en outre, la culture composée d'institutions (...) (p. 35).

Quelques événements démontrent un changement de culture des institutions. Les institutions religieuses catholiques ont moins de visibilité dans l'école et à l'inverse, la télévision a influencé les modalités de l'apprentissage selon Myers et Myers (1990). Également, les modèles parentaux s'éloignent de l'institution de la famille traditionnelle (Myers et Myers, 1990; Postic, 1994), sans oublier les progrès technologiques qui provoquent des discussions sur les valeurs d'une entreprise de plus en plus robotisée (Savoie-Zajc, 1993; Postic, 1994).

En regard de l'institution familiale, Postic (1994) ajoute que devant l'affaiblissement du rôle de la famille, le rôle de l'enseignant devient un rôle d'une extrême importance; il va jusqu'à dire que la relation éducative demeure le seul moyen d'accéder au sens de l'identité.

C'est l'enseignant qui offre au jeune de s'engager dans ses activités, donc de dépasser le stade familial de la mutualité d'affection pour arriver à un investissement de soi dans la situation et à conquérir son autonomie (p. 118).

Ainsi, le rôle éducationnel de l'école devient moins clair que par le passé (Myers et Myers, 1990). Ce niveau de changement des valeurs a des influences sur l'école et implique, pour les futurs diplômés enseignants, un milieu dans lequel les différentes influences des institutions elles-mêmes déstabilisent la culture de l'école (Angenot, 1993; Carbonneau, 1993; Dupuis, 1990; Myers et Myers, 1990).

Pour conclure ce survol sociologique, il y a lieu d'illustrer les dimensions de la complexité en se référant au tableau à double entrée de Savoie-Zajc (1993) qui présente les combinaisons des degrés de changement et des unités de changement.

Tableau I  
Unités et niveaux de changement

Unité de changement

Niveaux de changement

Simple → Complexe

Réduit ↓ Élargi

	S	Al	P&V	R	V
I	I-S	I-Al	I-P et V	I-R	I-V
G	G-S	G-Al	G-P et V	G-R	G-V
Is	Is-S	Is-Al	Is-P et V	Is-R	Is-V
Cl		Cl-S	Cl-P et V	Cl-R	Cl-V

Légende:

I = individu

G = groupe

Is = institution

Cl = culture

S = substitution

Al = altération

P et V= perturbation et variation

R = restructuration

V = valeur

Un aspect intéressant de ce tableau est qu'il permet de comprendre l'ampleur d'un niveau de complexité à un autre, le niveau de complexité d'un groupe classe et l'enseignant demeurant moindre que celui des institutions. Même s'il a été possible de saisir le "comment" et le "pourquoi" des instances de changement, il faut retourner à celui qui sera l'acteur principal, l'unité enseignant comme facteur important pour adhérer à l'implantation du changement prévu par les mandataires étatiques.

Savoie-Zajc (1993) impose un questionnement prudent et très plausible: "Les seuls changements possibles dans le système scolaire ne sont-ils pas ceux qui sont les plus superficiels (par substitution, altération et perturbation)" (p. 37)? Cette auteure rappelle l'éloignement des modèles traditionnels pour comprendre les nouvelles conditions de fonctionnement de l'enseignant. Dans le même sens, Postic (1994) propose quelques indices d'adaptation à une problématique du changement de la relation éducative:

Même si l'enseignant cherche toujours à trouver dans l'élève un autre lui-même et à perpétuer son propre modèle, il est désormais ébranlé dans son système de valeurs, par les transformations sociales, et ses modèles de référence ne sont plus aussi stables (p. 54).

C'est ainsi que le système de l'éducation est assujetti de plus en plus au système social en mutation. Conséquemment, une formation renouvelée doit maintenant s'inscrire dans une nouvelle pédagogie plus conforme au fonctionnement social réel.



La présente recherche s'inspire d'une proposition dont le degré de changement serait par altération puisqu'il met l'accent sur un point majeur: les forces externes du système sont tellement imposantes qu'il devient primordial de miser sur les forces internes de l'individu pour réaliser l'intégration de ce changement.

### 1.3 Question de recherche

Ainsi, en proposant d'optimiser le rôle de la personne comme moteur de ce changement (Savoie-Zajc, 1993), il n'en demeure pas moins qu'il faudra, comme formateur, mieux aider l'apprenant-enseignant puisque ses modèles de la culture demeurent moins stables selon Postic (1994). Pour mieux le guider, il faut d'abord mieux le connaître comme apprenant-enseignant parce qu'il n'est plus possible de "concevoir l'apprenant (quel que soit son âge) (...) comme simple mécanisme de réponse à des signaux de plus en plus complexes" (Albertini, 1992, p. 54). Pour ce faire, les formateurs doivent, chacun dans leur champ d'action, explorer de nouvelles avenues de formation pour y développer ces nouveaux concepts (Perrenoud, 1991). Ainsi, la présente recherche questionne principalement le "comment" l'apprenant-enseignant s'approprie l'objet d'apprentissage de la relation enseignant-enseigné lorsqu'il vit pour la première fois une expérience d'apprentissage sur la relation enseignant-enseigné.

Plus spécifiquement, il y a lieu d'observer différents indices d'appropriation de l'apprenant-enseignant à l'égard de son système de représentation; la sous-question serait la suivante:

Comment l'apprenant-enseignant s'approprie-t-il de nouvelles représentations?

Comme le souligne Develay (1992), les éclairages sur la prise en compte de l'expression des représentations par les élèves en situation de classe, permettent d'indiquer les obstacles ou blocages de ces élèves à la compréhension de la situation en jeu. Albertini (1992) nomme ce phénomène: "le pépin du noyau dur" (p. 59). Même si ses études relèvent du champ des représentations sociales, Albertini souligne que "toute connaissance n'est appropriée que lorsqu'elle est intégrée dans le système de représentation du formé" (p. 85). La présente recherche mise essentiellement sur un type de situation d'apprentissage au "sens concret de l'apprenant" (Perrenoud, 1994) duquel une recherche de nature descriptive sera possible, espérant ainsi obtenir des informations sur les systèmes de représentation de l'apprenant-enseignant qui est à s'approprier l'objet d'apprentissage de la relation enseignant-enseigné.

Le chapitre suivant tend à retracer principalement le concept de représentation et les différents domaines qui s'y rattachent. Il concerne également la présentation des facteurs endogènes qui correspondent aux importantes composantes de la

pédagogie de la relation enseignant-enseigné lors d'un processus "former" en formation des enseignants.

#### 1.4 L'importance de la recherche

Au plan théorique, la présente recherche offre une synthèse des différentes conceptions de la notion de représentation et fait le point sur l'apport des représentations symboliques du sujet sur son agir, plus particulièrement, lorsqu'il s'approprie des connaissances nouvelles.

Au plan pratique, il apporte une façon d'analyser les résultats de l'intervention du formateur. Il offre des moyens qui permettent de connaître, d'une manière tangible, les modalités d'appropriation du savoir de la relation enseignant-enseigné. C'est aussi une manière de porter un regard sur les aspects de la viabilité des efforts constructifs de l'apprenant-enseignant.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

## CHAPITRE II

### Cadre théorique

#### 2. Cadre théorique

Observer les modalités du "comment" en s'appuyant sur les options théoriques en ce qui a trait au concept "représentation" commande de nombreux éclairages. La première partie de ce chapitre s'ouvre sur une discussion autour du construit théorique de la notion "représentation" qui se retrouve inévitablement centrée sur le débat entre la connaissance et la réalité. Compte tenu de la filiation entre les différentes approches des sciences qui portent sur la cognition, il importe toutefois, en deuxième partie, de recueillir les éclairages qui font consensus, d'illustrer les nouveaux ancrages au plan de la recherche, spécifiquement dans la mesure où ces derniers ont eu à préciser les caractéristiques, les principes, la nature et les fonctions de la notion "représentation" depuis les dix dernières années.

Puis, sous l'angle de la discipline enseignement et selon différents courants de pensée, il y a lieu de s'arrêter sur les théories empiriques de l'apprentissage qui expliquent le système de représentation de l'apprenant comme phénomène très important à saisir pour le formateur universitaire.

Ensuite dans une quatrième partie, il y a lieu d'examiner le concept de pédagogie de la relation enseignant-enseigné sous le couvert du processus "former" et sous les visées de l'appropriation des connaissances. Ce chapitre se termine par la formulation des objectifs de la recherche.

## 2.1 Le construit théorique de la notion représentation

Dans la mesure où ils questionnent le phénomène de la représentation dans un processus de la connaissance, de nombreux chercheurs s'entendent pour mettre en évidence un processus de construction (Albertini, 1992; Audidier, 1991; Develay, 1992; Deschamps, 1993; Glasersfeld, 1987, 1994; Morin et Brunet, 1992).

Toutefois, pour d'autres (Audidier, 1991), le "constructivisme" fait problème. En effet, ce chercheur didacticien précise qu'au plan de la recherche, certaines dispositions pour analyser les discours pédagogiques invitent à la prudence. Selon ce dernier, une préoccupation concerne l'apport relativement récent du "constructivisme" (p. 14) introduit par Glasersfeld en 1987. Ce dernier avance l'idée que la connaissance est une construction de la réalité, c'est-à-dire que cette connaissance ne correspond pas à une réalité ontologique objective. Cette position épistémologique s'oppose à la position constructiviste où la connaissance serait la réalité. Donc, dans cette affirmation, la connaissance s'opposerait au réalisme;

deux champs de recherche différents pour étudier la connaissance conviennent Morin et Brunet (1992).

L'intelligence ne peut pas s'approprier la connaissance d'un seul coup, elle doit la construire; cette position s'inspire de l'épistémologie génétique qui étudie comment un individu se développe (Albertini, 1992; Develay, 1992; Glasersfeld, 1987).

Or, ce sont des données philosophiques contemporaines qui s'éloignent des données philosophiques traditionnelles selon lesquelles "toute connaissance humaine devrait ou pourrait s'approcher d'une représentation plus ou moins vraie d'une réalité indépendante ou «ontologique»" (Glasersfeld, 1994, p. 22).

### 2.1.1 La connaissance et la réflexion philosophique

Une des explications philosophiques fournie par Morin et Brunet (1992) "serait qu'il n'y a pas de problème sujet-objet tout simplement parce que l'objet réel, en soi, n'existe pas du tout" (p. 52). Au plan philosophique, tout comme Morin et Brunet (1992), Deschamps (1993) rappelle les propos de Merleau-Ponty (1964) selon lesquels la connaissance revêt les aspects de la subjectivité et de l'intersubjectivité où il serait impérieux de cerner des représentations. Ainsi, la présence des représentations continue d'alimenter un cadre de réflexion dans le domaine de la connaissance depuis Piaget et traduit une convergence théorique à propos du développement de la pensée et de l'importance de l'action dans le processus de la connaissance.

Les théories développées par Audidier (1991) rejoignent ce courant. Ce dernier se questionne au plan de la recherche en éducation, à propos de "l'épistémologie scolaire" sur laquelle les savoirs se construisent d'après "les nécessités des systèmes scolaires" (p. 14). Ce dernier conseille d'y apporter une attention spéciale et de se soucier de l'étude des représentations en regard de deux volets: le volet des contraintes des didactiques et celui de la discipline scolaire.

En quelque sorte, ce qui semble faire consensus pour les chercheurs, c'est qu'il s'agit d'un concept central pour comprendre l'activité cognitive d'un sujet (Charlier, 1989; Develay, 1992; Moscovici, 1986; Perrenoud, 1993, 1994). Un questionnement sur les représentations dans l'appropriation de la connaissance s'avère central selon la perspective du constructivisme, voire même du constructivisme radical tel que compris par Glasersfeld (1987, 1994). Ce dernier opte pour une version plus tangible de la connaissance et de la réalité qu'il nomme par la viabilité. Pour Glasersfeld (1994) est "«viable», une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte d'un but que l'on a choisi" (p. 22).

En résumé, la principale difficulté consisterait à essayer de saisir les modulations de la notion de représentation qui se trouve au coeur du débat de la connaissance et du réel. Il y a lieu en outre de retenir la proposition apportée par Charlier



(1989): "qu'une meilleure connaissance du rôle des représentations peut aider les formateurs à gérer de façon plus efficace l'environnement éducatif" (p. 46).

### 2.1.2 La polysémie du terme représentation

Au plan de la définition du terme, il ne semble pas y avoir de définition unique (Albertini, 1992; Palmonari et Doise, 1986; Jodelet, 1986; Perrenoud, 1994; Sternberg, 1990). Pour plusieurs de ces chercheurs, les représentations existent.

Le terme "représentation sociale" se retrouve "dans plusieurs domaines avec des sens relativement différents" constate Moscovici (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992, p. IX). Pour plusieurs chercheurs (Albertini, 1992), plusieurs voies dont celle de la sociologie et celle de la psychologie peuvent être empruntées pour étudier le phénomène des représentations.

Conséquemment, la première difficulté concerne une définition unique de ce concept puisque ce champ d'étude de l'activité cognitive renvoie aux différentes disciplines auxquelles il s'applique. Il y a lieu cependant d'en présenter quelques unes.

## 2.2 Le concept représentation et les différents courants de pensée: leur champ d'étude

### 2.2.1. Les théories sur l'intelligence et la représentation

Pour Sternberg (1990), ces théories métaphoriques de l'intelligence n'illustreraient que partiellement le phénomène de l'intelligence; ceci semble rejoindre le concept de représentation tel que la phénoménologie le présente (Deschamps, 1993) et les théories philosophiques en éducation (Morin et Brunet, 1992).

Alors qu'un effort pour saisir les multiples modulations de l'intelligence a été fourni d'après les théories explicites, les études de Carroll (1976,1981) reprises par Sternberg (1990) sont intéressantes. En effet, d'après les tests psychométriques sur l'intelligence, il a été possible d'identifier dix types d'articulation chronologique d'éléments cognitifs; la place que prend l'apport des représentations, occuperait la sixième et la septième position qu'il nomme "co-représentation" dans un processus de traitement de l'information (p. 120).

Il faut noter dans cette étude sur l'activité cognitive, que même fractionnée, la représentation ne révélerait qu'une infime partie de l'ensemble de l'activité cognitive. Or, ces tests psychométriques sur la notion de représentation mettent en lumière le fait qu'un élément nommé "co-représentation" structure les modalités d'appréhension du réel; par contre, il s'agit d'une théorie ne prenant pas en

compte le sujet qui s'adapte à l'environnement ou encore à une expérience tangible et viable tel que l'entend le constructivisme radical.

Par ailleurs, cette proposition du constructivisme radical en serait une plus compatible à l'actuelle démarche de recherche selon l'éclairage des théories implicites parce que celles-ci constituent une contribution majeure même s'il faut convenir qu'elles continuent de questionner les ingrédients de la pensée. À ce propos, Alvès et al. (1988) soulèvent une question que psychologues, philosophes et linguistes se posent encore: "avec quels «matériaux» l'être humain pense-il" (p. 155)?

Devant ces conditions de complexité, Charlier (1989), Develay (1992) et Albertini (1992) tendent vers une ouverture à la pluralité des disciplines; celle-ci devient alors un gage de cohérence. Puisqu'il ne semble pas y avoir de définition qui forme consensus, il convient du moins de retenir une dimension éthique à ce phénomène. Cela suppose qu'une définition de la notion de "représentation" soit établie par tout chercheur qui s'intéresse à cette question, puisque à ce jour, il appert que les données empiriques ou le construit théorique de la notion "représentation" demeurent encore un objet de recherche et de réflexion pour les chercheurs (Audidier, 1991; Charlier, 1989; Develay, 1992; Jodelet, 1986; Morin et Brunet, 1992; Moscovici, 1992; Perrenoud, 1994).

Il y a lieu de s'arrêter aux découpages des aires de recherche en sciences cognitives, dont le domaine de la psychologie, la théorie de l'identification de l'action et celle du traitement de l'information à partir desquelles se dessine un fil conducteur de la notion "représentation". Les différentes composantes du terme seront explorées: la définition du terme "représentation", la nature et les fonctions du concept , les hypothèses et ou les postulats, et permettront de structurer une définition opérationnelle de la représentation.

#### 2.2.2. La définition d'une représentation mentale dans le domaine de la psychologie

Le terme représentation mentale est ainsi défini au Larousse de la psychologie (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992): "Entité cognitive reflétant, dans un système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système" (p. 667). Darson spécifie l'idée d'activité mentale en évoquant les éléments constitutifs de cette activité dans le domaine de la psychologie:

Un concept "représentation", dont l'idée d'image mentale est omniprésente (symboles et signes), soit, une évocation d'objet en leur absence, soit qu'elle double la perception en leur absence et complète les connaissances perceptives en se référant à d'autres objets, évoquant ainsi au terme représentation une activité mentale (p. 667).

Cette définition du terme représentation traduit deux aspects fondamentaux: tout d'abord l'aspect dynamique du processus dynamique et le fait que la représentation

est une double perception en son absence. Bonnet (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992) explique que la perception a essentiellement une fonction cognitive d'interprétation des informations *sensorielles* (p. 551). Il y a lieu donc maintenant de bien distinguer le rôle de la perception et celui de la représentation.

#### 2.2.2.1 La représentation et sa fonction perceptuelle

Pour comprendre davantage la fonction de la perception dans la construction des représentations, il est nécessaire d'en rappeler les fondements apportés par la psychanalyse et la pensée freudienne et il faut "se souvenir que toutes les représentations sont issues de perceptions, qu'elles en sont les répétitions et qu'originellement l'existence de la représentation est déjà garante de la réalité du représenté" soutiennent Smichd-Kitsikis et al. (1991, p. 32). Ces trois cliniciens réaffirment aussi la thèse piagetienne à l'effet "qu'une sorte de continuité fonctionnelle existe entre mécanismes «vitaux» par les sens et mécanismes «cognitifs» par l'activité mentale" (p. 24). Cette dernière explication rejoint l'accent de viabilité apporté par le constructivisme radical de Glaserfeld.

En résumé, la perception est une activité du sujet, un processus qui permet d'acquérir de l'information de son environnement (Legendre, 1993). Souvent la représentation perceptuelle serait, selon Deschamps (1993), plus globale. Le

processus perceptuel conçoit les informations telle une base nécessaire à la représentation.

Selon Darson (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992) la représentation a comme rôle de conserver une information et de la reproduire:

Dans un système cognitif humain, des entités dont le rôle est de conserver l'information résultant des interactions de l'individu avec le monde et de maintenir cette information sous une forme utilisable pour des objectifs comportementaux ultérieurs (p. 667).

Toujours selon les sciences cognitives, il faut retenir que la représentation constitue une composante incontournable dans la compréhension du processus de l'activité cognitive en raison de son aspect symbolique et du rapport qu'elle établit avec la réalité. Pour Darson (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992), l'étude des représentations a permis en sciences sociales de mieux comprendre que la représentation est toujours un processus cognitif aux dimensions sociales.

De plus, ce système est un système de signification dynamique que Bardin (1989) identifie en termes de différenciation entre le signifiant et le signifié; ce qui correspond à l'omniprésence des symboles et des signes. De ce fait, le codage des représentations, sous leur aspect symbolique, devient un principe de recherche qui fait consensus et il sera possible d'en élaborer les avantages au prochain chapitre sur la méthodologie.

### 2.2.3 La représentation sociale et la psychologie sociale

Selon Moscovi (1961) cité par Charlier (1989), Develay (1992) et Perrenoud (1993, 1994), la représentation sociale est un concept pour analyser les pratiques. En psychologie sociale, le champ éducatif a largement été étudié par Moscovici depuis 1960 et il s'agit toujours d'une façon de penser la réalité sociale, rappelle Develay (1992).

Quant à la nature et aux fonctions de la représentation sociale, Schiele et Bélisle (1984) soutient qu'à son niveau le plus simple et le plus restreint, la représentation a pour fondement l'existence d'une image mentale. Sa fonction cognitive permet de repérer l'existence ou non d'éléments significatifs dans cette image. À son niveau le plus large, elle se présente comme un construit, c'est-à-dire une représentation du social. D'après Palmonari et Doise (1986), cette position s'associe aux toutes premières positions du constructivisme: "Durheim (...) a considéré les représentations collectives de façon analogue aux catégories purement logiques et invariantes où, dans sa perspective, sont inclus tous les modes de connaissances" (p.12).

Pour ces derniers cependant, l'idéologie s'applique à défendre l'orthodoxie tandis que la représentation sociale "en est dépourvue" (p.12). En effet, pour Moscovici (1986) la représentation a pour fonction de guider l'action de son interaction avec ce qui caractérise la structure cognitive de la représentation et qu'ainsi, l'individu

a un sentiment de contrôle sur l'ensemble de son environnement. Ce principe de l'action réappliqué aujourd'hui comme facteur important dans l'étude des représentations sociales est grandement considéré en recherche et demeure fondamental pour la chercheuse Charlier (1989). En d'autres termes, cela revient à dire qu'un procédé de recherche doit considérer le contexte où s'établit la communication et que c'est "... une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (Charlier, 1989, p. 75). Une des prémisses de la recherche des sciences sociales relève donc du domaine de la cognition, ce que Moscovici rappelle depuis 1986. En effet, Moscovici insiste et précise que l'expression *psychologie sociale cognitive* est un pléonasme et que les représentations dites sociales sont toujours à la fois cognitives (Moscovici, 1986).

Pour comprendre davantage les structures et les fonctions de la représentation sociale, Develay (1992) et Charlier (1989) les expliquent par une définition analytique qui est fort pertinente, à savoir que la représentation demeure une construction dynamique qui met en oeuvre les représentations cognitives et conceptuelles du sujet à l'égard de son agir. Ce qui expliquerait que la représentation sociale est, par définition, objectale et qu'elle est, ce faisant, un processus et un produit qui guide l'action du sujet.



### 2.2.3.1 Un processus et un produit

Selon la définition de Moscovici (1961) cité par Charlier (1989), une représentation a une double fonction; elle est un processus et un produit car "il la définit à la fois comme un contenu à dominante figurative et comme un processus de médiation entre le concept (à dominante cognitive) et la perception (à dominante sensorielle)" (p. 47). En se référant à la définition de Moscovici (1961), Charlier (1989) explique cette double fonction:

... tout d'abord d'insérer un ordre à l'individu la possibilité de s'orienter dans un environnement social et matériel, (...) ensuite, d'assurer la communication entre membres d'une société en leur proposant un code pour les échanges (p. 64).

Ainsi, la représentation, par sa particularité idiosyncratique, constitue un élément de signification comme étant toujours "une relation de référence" soutient Audidier (1993, p. 13). Ce qui est clair, c'est que la communication constitue une condition essentielle pour repérer la signification (Audidier, 1991; Charlier, 1989; Develay, 1992).

Toutefois, c'est la représentation et le sens donné à la double fonction qui apparaissent plus compliqués. Ostrowetsky (1984) avance que:

La représentation se manifeste dans la pensée, le lien donc entre l'extérieur et l'intériorité cérébrale (...). En ce sens, elle est double,

redoublement mais aussi substitution (par l'image, par l'idée) du monde (p. 328).

Cette auteure préfère aborder cette substitution "comme véritable opération" (p. 329) d'où le terme d'appropriation et de productions signifiantes pour illustrer l'articulation du matériel à l'idée. Elle utilise ce redoublement comme une production de sens, comme un lieu de production du sensible "au triple sens, de sensibilisation, de direction et de signification" (p. 329). Parmi les études issues du domaine social, ce point de vue demeure omniprésent.

Ce processus d'élaboration, selon Charlier (1989), se présente comme un système cognitif "ayant une logique et un langage particulier" (p. 47). Plusieurs études ont permis de noter, par une lecture analytique du contenu de ce produit, que se présente souvent l'existence d'une résistance au changement. Selon Schiele et Bélisle (1984) ce phénomène est nommé "noyau dur" par plusieurs chercheurs. Dupuis (1990) en retrace ainsi l'historique: "les principes d'extension de l'expérience qui pour Dewey étaient l'intérêt et l'habitude sont maintenant rapportés au «noyau dur» du développement des structures cognitives elles-mêmes, et au progrès du raisonnement" (p. 113).

Les typologiques d'un noyau dur font consensus. Plusieurs chercheurs dont Charlier (1989) citant Grize et al. (à paraître) qui étudient les pratiques arrivent à décrire ces particularités:

La représentation est une organisation cognitive qui peut être plus ou moins structurée ou éclatée, ayant un noyau organisateur et des éléments périphériques, faite de cohérence forte et de contradictions entre les pôles structurants. Chaque élément de la représentation tire donc sa signification de l'ensemble (p. 51).

Les recherches se précisent de plus en plus afin de recueillir des données sur le contenu des représentations; ce qui, dans une perspective nouvelle, permet d'insérer l'apprenant lors des situations d'apprentissage et de mieux saisir les obstacles ou blocages lors de l'appropriation de notions. Il y aura lieu de retenir ces aspects de recherche en enseignement-apprentissage particulièrement ceux de Develay (1992) à propos des représentations et de leur durabilité. Les approches du traitement de l'information et de la théorie de l'identification de l'action méritent attention puisqu'elles traitent des représentations.

#### 2.2.4 La théorie du traitement de l'information

Issues de l'approche socio-constructiviste, les théories du traitement de l'information s'intéressent aux représentations selon le modèle de l'intelligence artificielle et selon la méthode de résolution de problème. Il est à propos de noter qu'elles proposent un concept de recours à l'information stockée en mémoire (mémoire à court terme). Lyndsay et Norman (1980) accentuent l'aspect idiosyncratique de la représentation surtout lorsque celle-ci est envisagée comme l'état de l'information

en mémoire de travail lorsque l'intelligence appréhende la réalité. Or, il semble judicieux et opportun, à ce stade-ci, d'examiner le modèle abordé par cette théorie du traitement de l'information qui étudie le fonctionnement de la mémoire et s'inspire des règles des ordinateurs: "... une mémoire, une unité de traitement et un mécanisme d'entrée et de sortie (ou ES)" (Lindsay et Norman, 1980, p. 582). En enseignement, cette théorie se réfère aux systèmes de traitement de l'information dont le rôle des représentations est qualifié d'intermédiaire entre la connaissance et les structures de pensée de l'apprenant.

Lindsay et Norman (1980) rappellent que chaque discipline possède une structure conceptuelle hiérarchisée par laquelle un pont cognitif varie et oscille entre les plus abstraites (au sommet) et les données perceptuelles (à la base).

Poissant et al. (1994, p. 4) présentent la structuration du traitement de l'information chevauchée par le stockage de la mémoire selon trois étapes: 1. Encodage, dépôt, 2. Conservation, représentation, 3. Recouvrement, recherche; cela suppose les mêmes structures dont a parlé Carroll étant donné que ce processus est un processus de sélection et de reconstruction.

### 2.2.5 Les représentations et la théorie de l'identification de l'action

Cette théorie relève d'un paradigme pragmatique (Myers et Myers, 1990) et se démarque des approches psychosociologiques. Vallacher et Wegner (1987) stipulent

que la théorie de l'identification de l'action est issue de l'étude de la représentation cognitive et du contrôle de l'action; l'éclairage spécifique qu'elle apporte concerne l'identification de l'action qui permet de dégager la compétence dans l'action. D'après Perrenoud (1992), il vaut mieux se représenter de façon précise le fonctionnement de l'enseignant en action avant d'établir une liste de compétences requises du sujet pour exercer cette action. Toutefois, il n'est pas opportun de retenir ce modèle d'étude sur les représentations puisqu'il s'avère une évocation des décisions dans l'action en regard des compétences.

Afin de conclure sur une définition des représentations, il est pertinent de constater que, quelles que soient les approches choisies pour l'étude des représentations, il est clair que les représentations seront toujours spécifiques à une situation et que l'actuel ensemble des théories doit être de plus en plus dépassé lors de recherches ultérieures selon l'invitation de Plaisance et Vergnaud (1993). En effet, ces derniers soulignent ce malaise et leur préoccupation de recherche en ces termes:

Il n'existe pas aujourd'hui de théorie psychologique unifiée des processus cognitifs et des processus affectifs, tels qu'ils peuvent se manifester dans les phénomènes observés à l'école. Et pourtant c'est cette combinaison de processus qu'il faudrait comprendre (p. 55).

Les principes de base des théories empiriques, surtout celles dans le domaine de l'appropriation des connaissances, s'efforcent de tenir compte du système de représentation lors de l'apprentissage afin de comprendre l'activité cognitive et

affective du sujet apprenant (Marsolais et Brossard, 1995; Albertini, 1992; Develay, 1992; Meirieu, 1993; Perrenoud, 1992). Il est opportun d'en cerner quelques principes pour pouvoir s'arrêter sur une définition.

### 2.3 Les représentations et l'apprentissage

Quelques études empiriques relèvent le défi d'étudier le système de représentation comme un concept central pour comprendre l'activité cognitive du sujet.

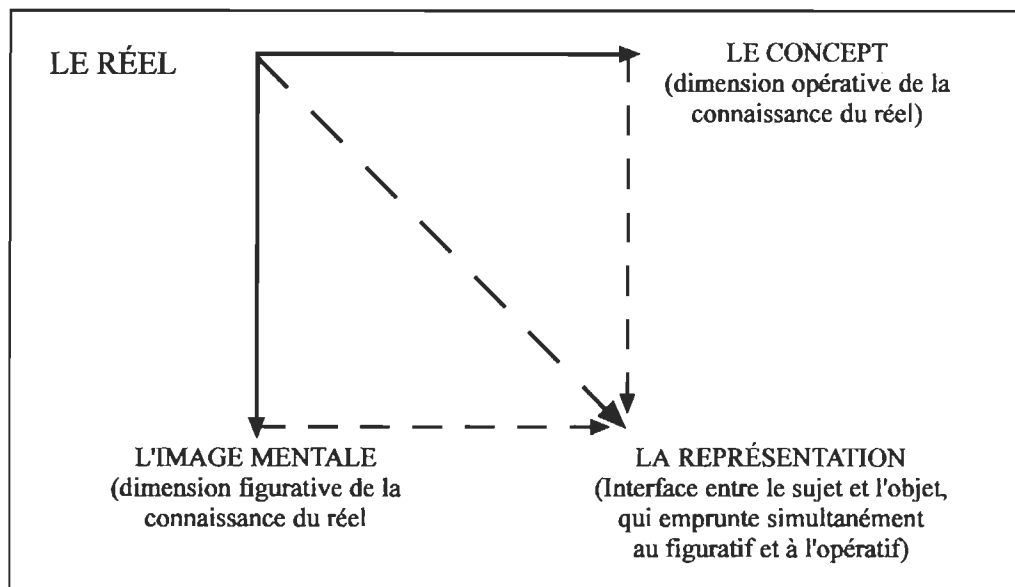
Compte tenu de l'actuelle démarche de recherche et de la perspective d'une théorie personnelle du sujet (Glaserfeld, 1987, 1994), il convient de retenir le point de vue de Develay (1992) dans une étude récente sur le système de représentation lors d'activités situationnelles d'apprentissage:

La représentation pour le sujet est de fait une représentation (...) qu'elle se présente comme un intermédiaire entre le sujet et l'objet, correspondant aux «interprétations» du sujet et ses attentes qui a ainsi la possibilité de penser l'objet, la personne, la scène, ou le concept en leur absence (p. 76).

Cette définition retient les fondements épistémologiques piagétien à propos des études des symboles et de la valeur de leurs significations. Ainsi, la notion de représentation, par sa structure intellectuelle, est abordée comme un système explicatif du sujet tel un ontosystème dont le but de l'étude serait d'analyser les obstacles ou les blocages ou encore les points d'appui pour atteindre un concept;

l'étude du système de représentation du sujet est reprise ainsi comme support à l'apprentissage. De plus, Develay (1992, p. 16) explique qu'il faut rendre compte des multiples éléments constitutifs qui se croisent et s'interpénètrent sur plusieurs plans lors de l'activité cognitive et il distingue quatre éléments:

Figure 1. Éléments constitutifs lors de l'activité cognitive



- le réel tel que la perception le donne à voir,
- le concept qui objective le réel,
- l'image mentale qui correspond à la manière dont le sujet se figure le réel en son absence,
- la représentation, statut intermédiaire entre la fonction figurative de la pensée produisant les images mentales et la fonction opératoire de cette même pensée produisant des concepts.

L'illustration de l'activité cognitive telle que présentée ci-dessus par Develay (1992) parvient à conjuguer la dimension cognitive des représentations, qui originent des théories personnelles du monde et le domaine affectif et cognitif de l'apprenant.

De plus, le choix de s'arrêter sur la définition de Develay (1992) est intéressant parce qu'elle touche à plusieurs convergences qui ont été soulignées jusqu'à maintenant dans ce chapitre à savoir: le sujet se représente, par une évocation mentale entre l'objet et lui et, cette façon de penser s'effectue par un système de significations dynamiques. Ces convergences se résument ainsi:

Le réel, ce qui est perçu; ce socle de la représentation est nommé "perception" par Legendre (1993). L'image qui, à priori, n'est pas opératoire, a pour fonction, chez le sujet, de se représenter le réel en son absence (selon l'idée piagétienne). Le concept étant opératoire, il objective le réel.

La représentation, se situant entre les deux fonctions qui interagissent (image et concept), est envisagée comme une dynamique importante dans le processus d'apprentissage lorsque le sujet évoque son agir au travers de son système de représentation. Or, cette trajectoire dynamique ou parcours cognitif offre des données épistémologiques, psychologiques et sociologiques sur l'expérience du sujet qui apprend. Le parcours cognitif ne reflète qu'une fraction de l'univers extérieur à ce système, il divulgue toutefois la manière dont se forme le système des représentations dans une situation précise d'apprentissage. Il est possible chez



l'enseignant de mieux apprendre la présence d'un noyau dur qui résiste au changement puisque les approches cognitives actuelles contribuent à modifier le statut de l'erreur chez l'apprenant; celui-ci devenant une information sur les modalités d'apprentissage pour l'enseignant et l'apprenant lui-même (métacognition). Il convient de remarquer qu'au sens du constructivisme radical une action d'apprentissage relève de l'adaptation à l'environnement tandis que le constructivisme traditionnel opte pour une visée d'action pédagogique vers la transformation du système de représentation.

Conséquemment, la portée actuelle des sciences cognitives et la majorité des recherches sur la notion représentation dévoilent un éclairage nouveau sur la manière de construire le réel, dont celle de l'appropriation de la connaissance.

Même si les domaines de l'intelligence artificielle, de la linguistique, de la logique, des neurosciences cognitives, de la philosophie de l'esprit, de la psychologie cognitive et quelques domaines de l'éthologie et de la psychologie sociale n'ont été qu'effleurés dans ce chapitre, il n'est pas possible, malgré cette limite, de négliger l'importante contribution des études de la genèse de la pensée.

L'idée commune est que les systèmes cognitifs de l'individu se construisent et que ce phénomène marque l'appropriation d'un certain niveau d'objet.

Ces études continuent à faire progresser la recherche sur les méthodes et les outils de la connaissance. Sous sa forme actuelle et à cause de son aspect de viabilité et

de tangibilité des situations à l'étude, le courant radical traduit avec plus de justesse et de précision la construction d'un modèle. L'idée de Develay (1992) et d'Albertini (1992) selon laquelle il ne faut appréhender l'enseignement que si l'enseignant comprend comment se forment les représentations, rappelle la présente préoccupation de recherche à l'égard de l'apprenant-enseignant dont l'objet d'apprentissage porte sur la relation enseignant-enseigné.

Afin de mieux cerner la façon dont il interprète ce savoir, il y a lieu de tenter de délimiter, même si le travail est fort complexe, le champ notionnel de la relation enseignant-enseigné selon deux paramètres: le premier concerne une lecture de ce contenu notionnel selon une étude issue d'une perspective sociologique et le second prend en considération les finalités et l'objectif général visés dans un cadre d'intervention pédagogique lors d'une situation d'apprentissage universitaire.

#### 2.4 La relation enseignant-enseigné selon une perspective sociologique

Le concept de la relation enseignant-enseigné consiste en l'acquisition d'un type de savoir-communiquer dans un contexte informel en classe. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un savoir-communiquer qui se centre sur tout ce qui se joue à l'égard des messages relationnels dans une classe tels que les aspects de la discipline en classe, les conflits à résoudre, les compromis et les négociations possibles entre les élèves et l'enseignant. Bref, un savoir qui repose sur une habileté de communication de

l'enseignant qui engage une relation maître-élèves autre que celle qui ne serait pas commandée par une situation formelle d'ordre pédagogique.

Cette distinction s'inspire des écrits de Myers et Myers (1990), qui ont porté sur les aspects de la communication en situation de classe pour traduire les quelques phénomènes inducteurs classiques d'un système interactif d'une classe. En effet, ces derniers ont précisé une typologie de comportements selon deux aspects particuliers. D'une part, il y a une reconnaissance dans une classe de comportements formels: ceux qui s'adressent aux directives de la tâche, ceux qui permettent aux sujets-élèves d'être confrontés à des niveaux cognitifs ou ceux qui encouragent dans la poursuite d'idées divergentes et ceux pour lesquels la communication traduit des messages à l'égard de comportements à adopter selon des directives de fonctionnement de la classe (directives des horaires, etc). D'autre part, il y a les aspects de la communication révélés lors de comportements informels. Il s'agit particulièrement des comportements relationnels par lesquels les aspects des communications sont liés aux comportements des étudiants.

En d'autres termes, ces comportements informels de l'enseignant sont le résultat d'études processus-produits qui ont été typiquement assumés par la causalité unidirectionnelle des comportements des élèves qui affectent le comportement de l'enseignant (Doyle, 1976; Dukin et Biddle, 1974: cités par Clark et Paterson, 1986). Ces auteurs ont pu conclure que certaines particularités de la relation enseignant-

enseigné, dans un contexte interactif réel, se résument par deux types de comportement de communication distincts: le comportement informel d'une part et, d'autre part, les types d'autorité à l'égard de la relation enseignant-enseigné qui en découlent. À cause de la particularité du cadre social, les études de ce concept considèrent la réalité sociale, c'est-à-dire la classe ou l'école, comme un microsysteme dans lequel se nouent et se vivent les relations entre l'enseignant et les élèves (Postic, 1994).

Il va de soi qu'une relation enseignant-enseigné, à cause du contexte scolaire, se qualifie d'éducative. Les explications de Postic (1994) éclairent ce point précis:

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant (p. 9).

Ainsi, il convient de souligner que la notion de la relation enseignant-enseigné prend tout son sens lorsqu'elle est imprégnée de sens moral. Ce sens moral est d'ailleurs mis en évidence par les plus récentes théories de la psychologie cognitive et relationnelle.

Effectivement, plusieurs approches privilégient ces théories dans la mesure où elles s'ouvrent sur des directives pédagogiques qui sont indispensables pour ne pas perdre de vue les finalités et les systèmes de valeurs. Il y a lieu de les considérer de plus

près puisqu'elles prennent en compte le contexte de la pédagogie de la relation enseignant-enseigné depuis une dizaine d'années.

Artaud (1989), Brochu (1992) et Postic (1994) ont étudié la relation éducative et ont montré leur intérêt pour une pédagogie particulière qui tente de s'adapter aux besoins actuels en formation des enseignants. Il y a lieu de cerner, entre autres, les modalités d'élaboration et de transmission d'un savoir de la relation enseignant-enseigné, toujours liées au cognitif et au socio-affectif de l'apprenant-enseignant.

#### 2.4.1 Le savoir formel et le savoir informel du champ notionnel de la relation enseignant-enseigné

C'est en observant l'espace ou terrain où se nouent et se vivent les relations entre les élèves et l'enseignant qu'il convient de dégager des données sur le champ notionnel de cette notion complexe. Il s'agit d'un champ notionnel de la relation enseignant-enseigné lors de comportements informels qui, par leurs spécificités, renvoient à deux types de savoirs. D'abord, les informations formelles, qui sont extérieures au sujet, qui se rattachent à différentes techniques de base de la communication et les savoirs informels qui englobent tout l'aspect humain des relations interpersonnelles et l'environnement.

#### 2.4.1.1. Le savoir formel

Le savoir formel est très ardu à délimiter. Il a comme base un savoir qui privilégie une habileté de communication permettant de transmettre aux élèves cette réalité dans le "ici et maintenant", aux moyens de symboles appropriés tant au niveau du langage verbal qu'au point de vue non-verbal (Mucchielli, 1977). Ces connaissances procédurales demandent à l'apprenant-enseignant de les utiliser avec discernement et au moment approprié (Hébert, 1990), car il est entendu que l'efficacité de l'intervention éducative, en ce qui a trait à l'interprétation de la réalité objective externe, s'avère une tâche de formation complexe. À vrai dire, l'intervention éducative est un type de comportement qui renvoie à une communication qui est traversée de bruits sémantiques (Myers et Myers, 1990).

En principe, cette forme de bruit, "semantic noise" suivant l'expression des auteurs Myers et Myers (1990), existe toujours lorsque les enseignants sont en interaction avec les élèves. C'est un type de communication qui, au-delà des distractions sensorielles, renvoie aux différents aspects d'un langage en classe, constituant ainsi des défis constants pour les enseignants. Les sortes de bruits qui s'interposent au cours de la communication sont de quatre types, de mécanismes de défense ou d'adaptation: le filtrage, l'errance, les façades et l'appréhension des communications. Les enseignants n'ont pas à rejeter ces bruits mais ils doivent en tenir compte d'après Myers et Myers (1990) expliquant qu'ils doivent être eux-

mêmes des gestionnaires de la communication. C'est ainsi que ce registre inconscient fait l'objet d'un savoir informel auquel l'apprenant-enseignant doit être sensibilisé dès le début de sa formation et demeure objet d'apprentissage tout au long de sa profession. Il est opportun maintenant d'en dégager les principales composantes, principalement en se référant aux écrits de Postic (1994), de Brochu (1992) et d'Artaud (1989).

#### 2.4.1.2. Le savoir informel

Le savoir informel est un savoir qui est toujours lié au cognitif et au socio-affectif (Myers et Myers, 1990) parce que les types de communication de l'enseignant reposent principalement sur sa capacité à interpréter la réalité de la classe. Toutefois, Postic (1994) soutient que ce principe de fonctionnement, qui s'inspire d'un modèle sociologique où la classe est considérée comme un microsystème, doit être dépassé puisqu'une conjoncture sociale nouvelle se présente à l'enseignant. Ce dernier souligne qu'à la fonction instrumentale de l'enseignant (liée au savoir) s'ajoute une fonction symbolique: elle "est symbolique parce qu'elle se rapporte à des finalités, des valeurs et qu'elle est l'image d'une société" (p. 116). Il y a lieu de rappeler comment Postic (1994) définit cette problématique nouvelle de la relation éducative:

Au lieu de concevoir la relation éducative sous la forme d'une communication entre l'élève et l'enseignant au milieu de la masse des

élèves de la classe, on la remplace par un système de relation plus vaste, englobant les rapports sociaux, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture (p. 12).

Ainsi, Postic (1994) postule que les principes de base de la communication entre l'élève et l'enseignant deviennent plus complexes puisque la communication s'inscrit dans un environnement plus vaste. Ces nouveaux défis pour l'enseignant sont aussi partagés par différents auteurs. Artaud (1989) s'est intéressé à la nature et aux modalités de l'intervention de l'adulte dans la croissance de l'enfant; Brochu (1992) et Postic (1994) considèrent la relation enseignant-enseigné dans un contexte éducatif offrant plusieurs avenues de formation. Artaud (1990) parvient, par sa définition, à dépasser le modèle de la relation éducative traditionnelle de l'autorité et le modèle d'intervention de la non-directivité.

Il s'inspire du modèle d'Augers (cité par Artaud, 1990) qui définit la relation en situant l'interaction sujet-objet comme fondement de l'intervention éducative et qui vise à intensifier cette interaction.

La conception de la formation n'est plus par la volonté de reproduction qui subordonne l'individu aux fins de la société, ni par la volonté de libération sauvage du moi qui conduit au refus de la société et de la culture, mais par la volonté de développement autonome de la personne accomplie à l'intérieur de ses rapports avec le monde physique et la société (p. 66).



La conception d'Artaud (1990) correspond à celle de Postic (1994) qui voit également une modification de la conception traditionnelle de l'autorité.

Même si l'enseignant cherche toujours à trouver dans l'élève un autre lui-même et à perpétuer son propre modèle, il est désormais ébranlé dans son système de valeurs par les transformations sociales, et ses modèles de référence ne sont plus aussi stables. L'autorité culturelle n'étant plus un attribut de la fonction, l'enseignant doit démontrer qu'il est compétent et qu'il a de l'intérêt pour le monde contemporain (p. 54).

Les définitions d'Artaud (1990) et de Postic (1994) laissent paraître un consensus sur les composantes de la relation entre enseignant et enseigné qui sont très près de la réalité nouvelle qui attend les diplômés. Cette conception du rôle de l'enseignant se rapproche de celle de Paquette (1985) qui résume ainsi: "Intervenir, c'est influencer, éduquer, c'est donner une direction à cette influence" (Paquette, 1985) (cité par Zùñiga, 1994, p. 80). Par conséquent, ces propositions sociologiques, même si elles ne proposent pas d'indices pédagogiques précis, laissent entrevoir plusieurs objectifs d'apprentissage implicites et plusieurs buts à atteindre pour le futur enseignant. Un certain nombre de contributions mettant en valeur les aspects d'une formation plus cohérente et plus actuelle méritent une attention spéciale; une de celles qui semblent des plus pertinentes concerne les travaux de Brochu (1992), dans lesquels se retrouvent des prescriptions relatives à la pédagogie de la relation enseignant-enseigné.

#### 2.4.2 L'enseignement-apprentissage de la relation enseignant-enseigné

Pour Postic (1994), le concept de la relation entre l'enseignant et ses élèves est un concept au coeur des études sociologiques. Ce dernier souligne que ce concept s'alimente de fondements psychanalytiques sociopolitiques (institutions) qui identifient les structures de base de la relation éducative (Postic, 1994). Selon Ferry (1983) les principaux débats pédagogiques actuels s'articulent autour de deux positions: le débat pédagogique entre l'instrumentalisme (perfectionner les méthodes et les techniques) et la dramatique. Ce dernier explique l'importance de cette deuxième activité pédagogique comme une action permettant "d'appréhender les situations singulières, leurs différents registres développementaux ou la rigueur de la présence, l'attention, l'ouverture à l'imprévisible, la conscience des enjeux, etc" (p. 199).

Ce sont des éléments cognitifs et affectifs importants lors d'une relation interpersonnelle. Cette dernière proposition semble prendre de l'ampleur et "vient s'imposer sous l'effet de mutations profondes" selon Ferry (1983, p. 199) parce que: "c'est la situation vécue qui est prise en considération, sa dramatique même, et non plus ses composantes et ses à-côtés" (p. 199).

Cette perspective peut être rapprochée du concept de formativité, présenté par (Honoré, 1990, p. 173), qui apparaît comme un concept indispensable "pour

souligner l'importance du champ de l'affectivité dans le développement récent des sciences humaines", souligne l'auteur qui considère ce concept comme d'une extrême importance à cause "du caractère de ce qui est formatif (...) qui exerce une disposition, un pouvoir à favoriser le processus formation" (Honoré, 1990, p. 175). Il s'agit d'un processus qui tend vers une forme (Morin et Brunet, 1992) et qui, d'après Honoré (1990), se caractérise par une propriété évolutive des êtres conscients dans leur histoire personnelle et collective.

Il faut concevoir la formativité comme un entraînement vers l'atteinte d'un objectif affectif complexe, qui pourrait se définir comme le fait d'apprendre à demeurer en relation avec l'autre plutôt qu'en réaction à l'autre en situation de conflit à la suite des travaux de Salomé et Galland (1990), soit développer une attitude de formation axée sur un travail sur soi, comme le précise Artaud (1990): "aucun modèle culturel ne peut refléter toute la potentialité de la nature individuelle" (p. 4). Ferry (1983) rendait déjà bien l'idée de ce concept de formativité en ces termes:

Regarder sa pratique éducative d'enseignement comme un travail relationnel c'est à la fois l'investir personnellement, la vivre actuellement ici et maintenant et assumer la dynamique des interactions, ses modalités de réciprocité, de domination, de dépendance, de conflit.

Pour Brochu (1992), cette mise en oeuvre d'une action réflexive n'est possible que dans la mesure où l'apprenant-enseignant est outillé d'un instrument de réflexion

qu'elle nomme journal de bord. Ce principe, inspiré du concept de formativité, se rattache à une version de type développemental de la relation enseignant-enseigné dans un cadre d'intervention pédagogique lors de sa formation initiale:

Une intervention éducative cohérente, cela ne tombe pas du ciel, cela se construit, s'apprivoise. Si la formation offrait aux étudiants la possibilité d'en explorer, d'en connaître les composantes, l'intervention ne leur paraîtrait-elle plus si intimidante, si globale, si inaccessible? Ces composantes ont des points de repère internes (mon expérience: mes valeurs, mes besoins, mes comportements, ma perspective, mes émotions, mes sensations, mes intuitions...) et externes (le milieu dans lequel j'évolue, l'expérience des autres, les grilles d'observations, les théories, le contexte sociétal, les perspectives nouvelles...). La cohérence dépend de l'intégration de ces points de repère internes et externes, qui ne peut se faire sans changement des structures internes de l'étudiant, sans changement d'attitudes et de comportement (p. 22).

Ce faisant, l'apprenant-enseignant doit amorcer une prise de conscience par le traitement de l'expérience personnelle dès le début de sa formation. Brochu (1992) explique son point de vue sur la formativité de l'intervention éducative comme un processus pour qu'un individu "s'auto-régule" (p. 434). C'est une manière pour l'individu de traiter des éléments déséquilibrants qui auraient une signification positive: "plus un individu a une représentation consciente de lui-même et du monde qui l'entoure, en congruence avec ses réalités internes et externes, plus il améliore les conditions dans lesquelles il s'auto-régule" (p. 434).

Cette façon de faire permettra d'acquérir une autorité personnelle et une meilleure façon d'agir et d'intervenir en éducation. Donc, un travail sur soi est placé au centre de la relation enseignant-enseigné par de nombreuses recherches récentes en pédagogie. Le travail sur soi est un processus par lequel s'effectue l'appropriation de cet objet de connaissance, l'appropriation de soi se rattache à une conception de la formation où il y a processus d'appréhension de son agir (la réalité): "la connaissance, au sens étymologique du terme, connaître, naître avec (...) la connaissance (...) est plutôt faite des éléments que le sujet se construit personnellement" (Astolfi, 1995, p. 7).

Donc, l'ensemble de ces prescriptions telles qu'acquérir une autorité personnelle (Brochu, 1992), définir sa conception de l'éducation éducative (Artaud, 1990), être au clair avec ses convictions personnelles (Paquette, 1993), constituent les paramètres d'une démarche de formativité pour l'apprenant et qui renvoient au processus d'appropriation de soi (Angers et Bouchard, 1986). Le processus d'appropriation se définit ainsi: "l'appropriation de soi consiste à expliquer son vécu, c'est-à-dire à le faire du niveau de l'extérieur simplement ressenti, reconnue et correctement comprise et désignée" (p. 67).

Toutefois Postic (1994) avance l'idée que l'ensemble de ces prescriptions demeure fragile tant et aussi longtemps qu'il n'y a pas de projet de société qui lui assure un fondement. En attendant un projet de cette envergure, il faut envisager des

solutions qui se concrétisent: "par des rapports d'échange ancrés dans une expérience de création sociale, et non de reproduction d'un ordre antérieur" (p. 81).

En résumé, l'appropriation de la notion de la relation enseignant-enseigné doit se développer dans une perspective constructiviste afin que s'acquièrent progressivement les mécanismes de défense ou d'adaptation dont parlent Myers et Myers (1990).

Cette démarche doit se déployer graduellement tel que le proposent Brochu (1992), Ferry (1983), Glasersfeld (1994) et Postic (1994). Ce champ notionnel s'inscrit, à l'égard de l'objet d'apprentissage de la relation enseignant-enseigné, comme d'une part un savoir objectal formel (techniques de communication) et d'autre part comme un savoir informel qui lui aussi est objectal selon le cadre d'intervention d'une formativité; ce cadre s'adresse à la prise de conscience du sujet, de son système de représentation et de son agir (réalité).

Il est opportun de retenir que tous les écrits sur le processus de formativité qui ont été cités, misent sur une démarche pédagogique qui confronte et déstabilise le système de représentation du sujet, une condition essentielle pour que s'effectue une appropriation, voire même un dépassement entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles.

Au terme de ce chapitre, il a été démontré que les démarches d'appropriation de l'objet d'apprentissage de la relation enseignant-enseigné dépendent du système de

représentation. Ce système dynamique, en relation avec l'objet de connaissance, est le résultat de la mise en oeuvre de la fonction symbolique de l'apprenant et la représentation est intermédiaire entre le sujet et l'objet.

Comme formateur, il serait avantageux de connaître davantage le caractère actif de l'apprenant et de l'apport de son système de représentation lorsqu'il est à s'approprier l'objet de connaissance de la relation enseignant-enseigné. Il y a lieu de proposer la formulation des principaux objectifs à la fois spécifiques et obligatoirement restrictifs, compte tenu qu'il s'agit d'une première étape d'une démarche de recherche.

## 2.5 Objectif de recherche

Comme il a été démontré au chapitre précédent, observer la réalité du sujet apprenant par l'étude de son parcours cognitif demeure une voie de solution qu'il faut au moins poursuivre comme première étape de recherche sur cet objet, comme le propose le constructivisme.

Cette étude s'intéresse donc à ce sujet au plan épistémologique parce qu'il permet d'investiguer l'univers du sujet. Meirieu résume bien cette position lorsqu'il soutient que: "l'objet doit prendre la parole parce que l'objet est un sujet (...) et que c'est à lui de décider de s'approprier ou non ce qu'on lui propose" (Meirieu, 1993, p. 103). Ainsi le formateur se représente le sujet en activité d'apprentissage et peut ainsi

rectifier ou reconstruire d'autres modalités de formation pour un objet d'étude aussi complexe que la relation éducative.

La recherche vise à expliquer le système de représentation de l'apprenant-enseignant, lors d'une situation d'apprentissage en formation des enseignants, en scrutant davantage leurs productions écrites. L'objectif de recherche est le suivant: cerner comment l'apprenant-enseignant s'approprie un objet de connaissance et cet objet consiste en la relation enseignant-enseigné.

#### 2.5.1. Sous-objectifs

Cette recherche sur les représentations, issues des discours écrits des étudiants-apprenants comporte trois sous-objectifs:

- A) Identifier les particularités de parcours cognitif d'un apprenant qui s'initie pour la première fois à la connaissance de la relation enseignant-enseigné et repérer quelques aspects de la nature de ces déstabilisations de son système de représentation.
- B) Ces aspects sur la nature de ces déstabilisations sont liés aux représentations antérieures; il s'agit donc d'identifier comment les étudiants tentent de s'approprier les représentations nouvelles (concept).



- C) Enfin, un dernier sous-objectif consiste à identifier les conditions qui ont été susceptibles d'introduire des représentations nouvelles.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

## CHAPITRE III

### Méthodologie

Le chapitre précédent sur le construit "représentation" a permis de préciser qu'il n'existe pas de cadre conceptuel unifié traitant des représentations et, que la consolidation d'un nouveau paradigme sur la prise en compte du sujet et de ses représentations, semble une voie de solution pour mieux connaître le rôle majeur du système de représentation lors des situations concrètes d'apprentissage. Notre recherche vise à obtenir des données sur le parcours cognitif et affectif en prenant appui sur le système de représentation de l'apprenant-enseignant lorsque ce dernier s'approprie le savoir de la relation enseignant-enseigné.

#### 3.1 Aperçu général de la recherche et ses limites

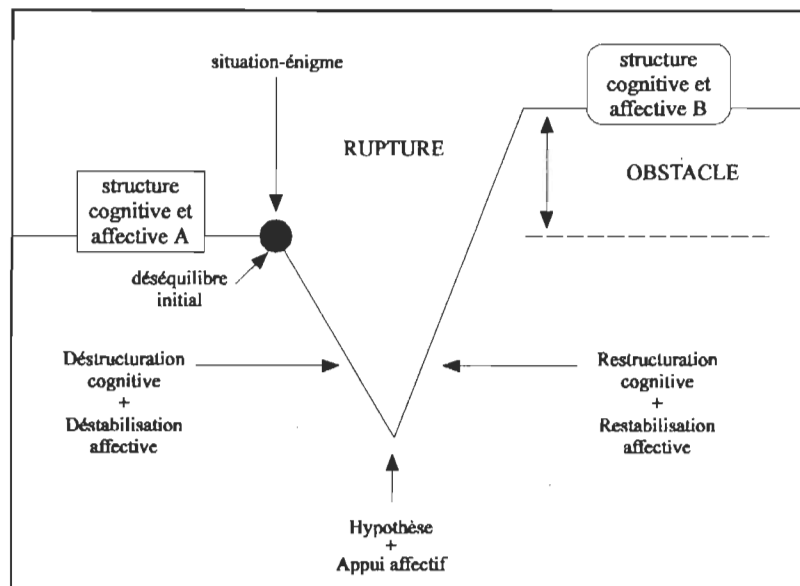
Charlier (1989) soutient qu'il y a lieu de poursuivre les travaux pour développer une meilleure connaissance du rôle des représentations dans la formation des apprentis. Elle explique, au terme de cinq années de travail de recherche et d'interventions, que cette démarche peut aider les formateurs à gérer de façon plus efficace l'environnement éducatif:

Étudier les représentations, c'est s'interroger sur un mode de connaissances, c'est poser des problèmes relatifs aux rapports de

l'individu à la connaissance et au réel. (...). C'est donc mettre l'accent, d'une part, sur la relativité des connaissances en tant que produits et, d'autre part, sur l'idiosyncrasie des processus de construction de la connaissance et de décisions (p. 45).

Cette auteure se base sur l'hypothèse selon laquelle l'action ou l'effort constructif demeure un processus fondamental pour appréhender la réalité. Or, l'intention d'illustrer les caractéristiques de l'état de l'activité affectivo-cognitive de l'apprenant, doit tenir compte des théories empiriques qui ont étudié les représentations pour en faire un levier des apprentissages, plus particulièrement celles inspirées par les approches constructivistes pour s'assurer que les structures de la situation à saisir prennent appui sur le système de représentation.

Dans cette optique le modèle de Develay (1992) (Voir la figure 2 à la page suivante) s'avère utile puisque ce dernier a étudié le concept représentation en regard des habiletés affectivo-cognitives d'un apprenant. Son modèle présente les phases d'un parcours affectivo-cognitif. À partir des journaux de bord des étudiants une analyse de contenu L'Écuyer (1990) sera réalisée.

Figure 2. Illustration du modèle du parcours affectivo-cognitif

Ces deux paramètres (analyse de contenu à partir du modèle du parcours affectivo-cognitif) permettent de mettre en place un dispositif qualitatif de recherche propre à l'objet qui en détermine les frontières. L'échantillon concerne l'étude de deux journaux de bord de trois apprenants-enseignants qui ont vécu pour la première fois une expérience de type relationnelle avec les élèves en milieu scolaire. La pige de trois noms est effectuée en s'assurant que chacun des journaux de bord est produit par des étudiants qui ont réussi selon des résultats de niveaux différents. L'environnement expérientiel constitue une condition importante pour saisir les représentations puisque les discours recueillis sont produits en ce contexte durant les stages. Selon Albertini (1992), des effets de contexte sont des moyens pour

mobiliser les représentations et c'est ce qui permet à l'apprenant de les traiter et de faciliter l'appropriation des connaissances.

Ainsi les modalités des discours écrits sont conformes aux conditions d'étude sur les représentations d'après l'explication de Jean Migne repris par Develay (1992): la représentation est "la manière dont un individu donné, à un moment donné, dans une situation donnée, mobilise ses connaissances antérieures" (p. 78). Ces discours écrits tendent à faire émerger les représentations puisque les modalités de l'écriture s'inspirent d'une activité guidée de découverte inspirée de la démarche d'apprentissage expérientiel.

Les descriptions permettent de saisir l'univers expérientiel des apprenants-enseignants qui laissent ainsi émerger leur capacité constructive. La présente recherche constitue le point d'accès de la subjectivité de la trajectoire affectivo-cognitive de l'apprenant-enseignant. Selon Legendre (1993), ce premier pas vise une meilleure connaissance d'un phénomène aussi complexe, c'est pourquoi, il s'inscrit dans une démarche de recherche de type expérientiel.

Il sera bien entendu, impossible d'établir des données universelles comme le souligne Constandriopoulos et al. (1990) à l'égard de ce type de recherche. Conséquemment, d'un point vue des modalités d'analyse, l'identification de l'objectif "comment" incite à induire une orientation de recherche qui focalise sur les efforts constructifs de l'apprenant qui s'approprie la connaissance (objet qu'il construit lui-

même). Donc, à partir de ces données, il y a lieu d'en cibler d'autres, balisées par chacun des trois sous-objectifs de recherche:

- A) Il y a lieu de connaître quelques aspects relatifs à la nature des déstabilisations de son système de représentation;
- B) d'identifier ces aspects en rapport avec les représentations antérieures de l'apprenant-enseignant et d'identifier comment il tente de s'approprier des représentations nouvelles;
- C) d'identifier enfin les conditions qui ont été susceptibles d'introduire des représentations nouvelles.

Ainsi modélisé, l'objet de recherche qui porte sur l'organisation du système de représentation, est décrit selon les procédés classiques d'analyse de contenu.

### 3.1.1 La justification du contexte d'écriture

Develay (1992) fait remarquer qu'il y a deux façons d'analyser les représentations lors d'une activité d'apprentissage: "l'apprentissage par la découverte à partir de l'action et l'apprentissage par la mémorisation d'informations ou d'instructions" (p. 123). Un premier lieu de cueillette de l'information concerne l'apprentissage par découverte car l'apprenant-enseignant doit s'inspirer d'un procédé de découverte par l'action pour effectuer sa réflexion sur l'action qu'il a vécue.

L'environnement pédagogique implique des pratiques d'écriture et correspond ainsi aux principes spécifiant l'apprentissage comme une recherche de sens: "c'est relier l'existant à une autre situation (...) c'est psychologiquement revivre ou découvrir une relation symbolique ou réelle" (Develay, 1992, p. 120). Les écrits de l'apprenant-enseignant constituent un moment de réflexivité; c'est un moment d'arrêt que privilégie particulièrement l'apprenant-enseignant pour revenir sur ce qu'il a vécu et tenter de comprendre ce qui a trait à son expérience relationnelle. Pour Legendre (1993), la réflexivité constitue une réaction à une action. Pour effectuer cette réflexion écrite, un canevas qui s'inspire des cinq étapes du modèle de la méthode d'apprentissage expérientielle,<sup>4</sup> adaptée par Pfeiffer et Jones (1980), cité par Brochu (1992). Cette structure souple faite de questions supportant la réflexion se présente comme une incitation à une démarche d'appropriation de soi (Angers et Bouchard, 1986) et à une démarche d'auto-régulation (Brochu, 1992).

### 3.2 Une méthode qualitative

Pour observer les habiletés cognitives qui prennent appui sur le système de représentation de l'apprenant-enseignant à partir de ses documents personnels, il y a lieu de s'inspirer des approches qui étudient l'expérience.

---

4 La description de ce modèle est présentée à l'annexe 1.



Celles-ci proposent de "partir de l'expérience telle qu'elle s'organise chez l'individu qui la vit et de chercher la signification que prend pour lui cette expérience" (Leahey et al, 1988, p. 31). Pour choisir une méthode particulière à ce type d'objet, ces chercheurs soutiennent "qu'il est nécessaire pour une bonne part de créer sa propre méthode de recherche (...)" (p. 29).

Il convient dès lors de chercher une méthode qui ne s'impose pas au phénomène, qui ne dénature pas l'expérience mais qui s'y adapte et cherche à la décrire dans toute sa spécificité. C'est ce qu'a établi Develay (1992), en adaptant lui-même une façon d'étudier le système de représentation lors de situations d'apprentissage, spécifiquement en regard des habiletés cognitives. Il est opportun de retracer les procédures qu'il a élaborées.

Selon Develay (1992) et Glasersfeld (1994) la compréhension des structures et de la dynamique d'un phénomène est liée à l'obtention des données des représentations transitoires ou circonstancielles des sujets lorsqu'ils sont en train de s'approprier l'objet de connaissance.

### 3.2.1 Présentation des catégories

Une première étape de la recherche consiste à cerner les premières perceptions des apprenants-enseignants sur ce que représente pour eux une relation maître-élève. Un questionnaire qui avait pour but d'obtenir des données, a été passé aux sujets

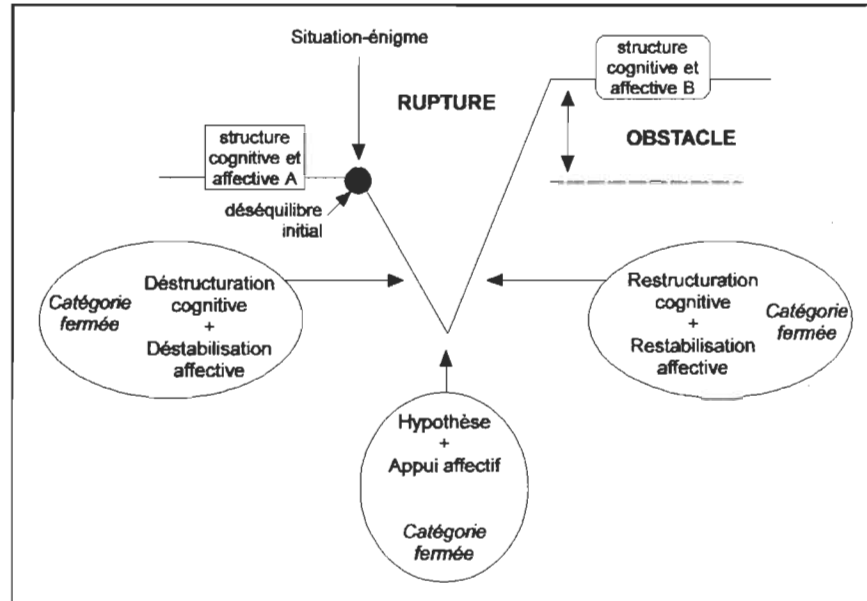
lors des premières minutes de formation en salle de cours; c'est un espace-temps où il n'y a pas eu encore d'apprentissage formel. Ces données constituent les premiers éléments des représentations-types, connaissances (en mémoire), ou croyances parce qu'elles sont des représentations stables selon Sadoun-Lantier et Bataillon (1991). Celles-ci contribueront, au moment opportun, à outiller une éventuelle comparaison entre ces données stables et les informations recueillies par le contenu des productions lors des situations plus circonstanciées. Comme le suggèrent Leclercq et Prud'homme (1982: cités par Charlier, 1989, p. 67), "c'est l'ensemble du questionnaire qui est indicatif et non chacune des questions". Les informations recueillies dans des journaux de bord demeurent celles qui informent le mieux sur la manière dont l'apprenant-enseignant s'approprie la relation enseignant-enseigné. Ce matériel, par ses modalités d'écriture (modèle d'apprentissage expérientiel), reproduit un certain parcours affectivo-cognitif sur lequel porte l'analyse de contenu.

L'Écuyer (1988, 1990) présente un modèle mixte d'analyse de contenu qui a servi de fondement pour l'émergence des catégories. Les quatre étapes sont les suivantes:

- 1) premièrement, effectuer une lecture préliminaire afin d'apprivoiser le matériel et de pressentir certaines particularités qui peuvent causer problème;

- 2) deuxièmement, choisir et définir des unités de classification: cette étape s'appuie sur le modèle de Develay (1992) qui vise à cerner un parcours affectivo-cognitif d'un sujet;
- 3) une troisième étape, est l'étape la plus importante qui permet de définir les unités de classification induisant les informations ou les dominateurs communs pour reconnaître les trois axes structurants du parcours affectivo-cognitif de Develay (1992) en catégories fermées. L'ouverture de d'autres catégories peuvent être possibles d'après le modèle mixte du procédé d'analyse de contenu de L'Écuyer (1989, 1990);
- 4) une fois ces trois étapes appliquées, il y a lieu de définir le contenu de ces catégories selon sa valeur ou selon tout son sens en regard de l'objectif de la recherche et ses sous-objectifs afin de dégager les aspects de l'appropriation de l'objet d'apprentissage de la relation enseignant-enseigné des sujets à l'étude en tant que résultats de d'analyse.

Il y a lieu de présenter les indices qui permettront de reconnaître chacune des trois principales catégories pré-établies du modèle de Develay (1992) (Voir la figure 3 à la page suivante). Sont aussi présentées, les phases subséquentes correspondant à obtenir des réponses possibles en ce qui a trait à chacun des sous-objectifs de la recherche.

Figure 3. Illustration du modèle du parcours affectivo-cognitif

**Première catégorie du parcours affectivo-cognitif: la catégorie sur la déstructuration cognitive et la déstabilisation affective**

*La déstructuration cognitive et la déstabilisation affective deviennent une catégorie dont le dénominateur commun relate que l'apprenant espère le produit, mais appréhende le processus. Il y a lieu de noter l'explication de Develay (1992) à cet égard: "c'est l'instant où le sujet est confronté à une situation d'apprentissage, une position de déséquilibre s'installe en lui (...) son système de représentation se trouve remis en question" (p. 128).*

**Catégorisation:** *des indices sur le doute ou l'impression qu'il y a quelque chose qui ne va pas peuvent être repérés dans les discours écrits et peuvent être repérés dans cette première catégorie.*

***La première catégorie et les relations possibles avec le sous-objectif A: connaître quelques aspects de la nature des déstabilisations du système de représentation***

*Les informations qui émergent de cette catégorie permettent d'identifier la nature de la déstructuration cognitive et de la déstabilisation affective (sous-objectif A). Même si ce sont des informations sur deux moments qui se sont vécus simultanément lors de l'action, il est possible que cette catégorie puisse indiquer des pistes sur ces instants de déséquilibre, soit au plan conceptuel, au plan de soi (atteinte au narcissisme personnel), au plan des références sociales, au plan du contenu notionnel du cours ou autres.*

Cette catégorie est reliée à une deuxième catégorie qui se distingue par l'émergence d'une hypothèse supposant un appui affectif de la part de l'apprenant. Develay (1992) la nomme la phase "hypothèse".

***Deuxième catégorie du parcours affectivo-cognitif: l'hypothèse et appui affectif***

*L'apprenant tente d'échapper à cette phase de déséquilibre (déstructuration cognitive et déstabilisation affective); c'est une lecture sur l'aptitude de l'apprenant à franchir les obstacles ou blocages. Le dénominateur commun donne ainsi des informations sur des nouveaux repères à propos de l'apprenant qui est en voie de construire de nouvelles représentations.*

*Catégorisation: des indices sur l'hypothèse afin de faciliter l'objectivation de cette catégorisation, l'apprenant émettant une hypothèse, présente des indices qu'il a confiance en lui; il prend appui sur des modalités affectives et cela produit, en quelque sorte, la disparition du doute. Develay (1992) mentionne que "l'hypothèse est l'aptitude à donner naissance à quelque chose de nouveau" (p. 129).*

***La deuxième catégorie et les relations possibles avec le sous-objectif B: identifier les aspects en rapport avec les représentations antérieures et identifier comment il tente de s'approprier des représentations nouvelles***

*Les informations sur la façon dont l'apprenant-enseignant se confronte à la situation réelle, laisseraient des traces éventuelles sur les aspects de ce deuxième sous-objectif: au plan conceptuel, au plan du savoir, au plan du savoir formel et du savoir informel, au plan de soi et des références sociales (statut de professeur, rôle de l'institution) ou autres.*

Toujours selon l'explication de Develay (1992): "si l'hypothèse permet à l'impossible de devenir possible, elle doit se confronter aux données de la situation d'apprentissage pour prendre corps" (p. 129). Cette nouvelle attitude se développe sur "toutes choses capables de restructuration cognitive et stabilisation affective" Develay (1992, p. 129) .

***Troisième catégorie du parcours affectivo-cognitif: la restructuration cognitive et la stabilisation affective***

*La possibilité de recourir à une restructuration cognitive et simultanément, à une stabilisation affective est une garantie de la création d'une nouvelle structure cognitive et affective (B).*

***Catégorisation:*** *les données montrant que l'apprenant trouve une satisfaction, se repèrent par des "ça y est, j'ai trouvé". Les idées neuves et fécondes surgissent afin de les produire par règle et par méthode.*

Cette catégorie permet de recueillir des informations concernant le retour de la structure A ou son dépassement jusqu'à la structure cognitive B. Celle-ci donne l'occasion de scruter les éléments de réponse en ce qui a trait au sous-objectif (C).

***La troisième catégorie et les relations possibles avec le sous-objectif (C): identifier les conditions qui sont susceptibles d'introduire des représentations nouvelles***

*Sur les conditions révélées qui ont été susceptibles d'introduire des représentations nouvelles: au plan conceptuel, au plan des notions formelles ou informelles, au plan de soi, au plan des références sociales ou autres.*

Pour Develay (1992) il faut, pour analyser un parcours de l'activité cognitive, "espérer une explication en pensant la représentation comme un point d'équilibre de la structure cognitive de l'individu à un moment donné, face à une situation bien

contextualisée" (p. 81). Ce dernier résume ainsi sa façon de saisir ces données de façon globale pour rencontrer le premier objectif:

D'abord un ensemble d'informations qui lui donneraient sens, ensuite un noyau dur rendant cohérentes ces informations, souvent exprimées par métaphore et qui serait l'élément transférable dans des situations voisines, enfin une attitude qui entraînerait des comportements déterminés (p. 78).

### 3.2.2 Cueillette de l'information: les sources

Les conditions d'élaboration des productions d'écriture des apprenants-enseignants permettent une lecture analytique du parcours cognitif et affectif parce que ces derniers ont fait le choix eux-mêmes de deux situations qui leur font problème. Selon Develay (1992), ces propos-là donneraient l'élan pour s'approprier l'objet de recherche surtout lorsqu'il est "hardi et libre pour penser et apprendre" (p. 133). C'est pourquoi les modalités remplissent ces conditions car l'apprenant-enseignant a accepté d'être guidé par un canevas de travail et par des consignes de rédaction au cours de laquelle il exprime et énonce consciemment ses représentations, ses croyances, ses opinions qui se veulent une remise en cause de ses représentations antérieures (Charlier, 1989; Develay, 1992; Perrenoud, 1994).

Plusieurs auteurs ont énoncé des conditions qui valident l'utilisation de discours à des fins de recherche. Les journaux de bord à l'étude répondent ainsi à ces critères.



Le contexte d'écriture convient bien à une situation qui offre une "opportunité d'agir sur des objets" d'après Giordan (cité par Charlier, 1989, p. 68). De plus, cette perspective heuristique de la représentation entraîne un codage de la représentation mentale, sous son aspect symbolique, ce qui est largement admis. Charlier (1989) précise que c'est considérer la connaissance comme une construction (par opposition à un donné) d'un individu ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel. Traiter la représentation se fait donc, par une démarche dans le phénomène langagier et cognitif qui s'apparente à "des caractères affinés avec celui de la représentation sociale" Jodelet (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992, p. 669).

Le chapitre suivant intègre à la fois les procédures et les résultats d'analyse et montre comment cette dernière démarche sur une description de la structure et de la dynamique du parcours a été effectuée.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

## CHAPITRE IV

### Résultats

La première partie de ce chapitre présente les données des six productions d'apprenants-enseignants. Elles seront interprétées, par rapport à l'objectif et aux sous-objectifs qui portent un regard sur la manière dont l'apprenant-enseignant s'approprie la connaissance de la relation enseignant-enseigné lors de sa première expérience relationnelle en milieu de stage. La deuxième partie est une discussion sur les quelques aspects relatifs à la méthode utilisée.

#### 4.1 L'identification des unités de signification en rapport avec le système de représentation de l'apprenant-enseignant et l'analyse des six productions

La validité des codages des données a nécessité plusieurs considérations méthodologiques. Une lecture systématique du processus dynamique du système de représentation de l'apprenant a été facilitée, en ayant recours au procédé d'objectivation proposé par L'Écuyer (1990), afin d'identifier, à partir du contenu manifeste et symbolique des discours écrits, les trois catégories interreliées du modèle de Develay (1992). Les lignes suivantes présentent le bilan de type descriptif et interprétatif.

#### 4.1.1 Les données qualitatives

Même si la fidélité du phénomène n'ait pas été validée par les éclairages d'un co-chercheur, plusieurs précautions méthodologiques ont été prises. En premier lieu, chacune des trois catégories a été différenciée à deux reprises à un intervalle de quatre mois. Les données qualitatives recueillies se sont avérées les mêmes et ce, à peu de choses près. Cette manière de faire se voulait, sous toutes réserves, une procédure s'inspirant des caractéristiques d'une validité expérientielle. Une autre précaution a été de coder sans ordinateur chacune des catégories, celle-ci permettait: "d'éviter une fausse sécurité" de la part du codeur selon l'avis de L'Écuyer (1985, p. 70).

Les informations sur le doute ou le déséquilibre initial qui ont été retenues, obtenues aisément, laissaient peu d'équivoques sur l'appréhension du processus; les énoncées sur les peurs et les inquiétudes étaient légion. La catégorisation "restructuration cognitive et stabilisation affective" présentait des évocations implicites sur une rupture éventuelle des représentations antérieures à cause des énoncés précédés de "je crois" et de "peut-être".

L'image de la substitution et l'image de l'addition ont été utiles pour observer les aspects relatifs au maintien de déséquilibre de la structure cognitive et affective. Selon Develay (1992) "apprendre n'est pas un remplacement d'une compétence par une autre" et "apprendre ne correspond pas à un processus de cumulation de

données" (p. 131). De plus, la découverte d'information sur la métacognition a demandé d'ouvrir une nouvelle catégorisation: "il y a métacognition à chaque fois qu'il y a recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière" (Develay, 1992, p. 143).

#### 4.1.2 Les données quantitatives du parcours cognitif et affectif

L'apport quantitatif fut utilisé selon l'énumération d'un ordre d'apparition des énoncés tandis que l'utilisation d'un nombre avec sigle de la catégorie indique qu'un même énoncé a été nettement réaffirmé dans le contenu manifeste selon l'idée de Bardin (1989).

Il y a lieu, de présenter maintenant, chacun des deux parcours sommaires affectivo-cognitif pour chacun des trois sujets (Voir en annexe 2 un exemple de journal de bord, ses énoncés complets et les codages qualitatifs et quantitatifs effectués par l'apprenti-codeur).

#### 4.1.3 La description sommaire des six parcours cognitifs et affectifs issus des productions des trois sujets apprenants-enseignants

Le modèle mixte (trois catégories fermées et l'ouverture de d'autres catégories) a permis de représenter un schéma des particularités dynamiques des habiletés affectivo-cognitives de l'apprenant. Afin de mieux présenter les aspects dynamiques

du parcours affectivo-cognitif prenant appui sur le système de représentation, les sigles suivants illustrent les différents axes structurant ce parcours:

- d: identification des unités de signification à l'égard du **d**oute  
(déstructuration cognitive et déstabilisation affective)
- h: identification **h**ypothèse ou appui affectif
- r: **r**estabilisation affective et restructuration cognitive
- c: identification des aspects des **c**royances des sujets
- m-c: identification des aspects **m**étacognitifs du parcours

Deux catégorisations "c" pour croyances et "m-c" pour métacognition ont été ajoutées; elles présentaient des éléments dynamiques qui pourraient être pertinents pour l'analyse des données. Le choix de cette catégorisation "croyance" fera l'objet de discussions pour interpréter la nature des éléments déséquilibrants de la première catégorie "d". Quant au sigle "m-c", il désigne les énoncés démontrant une aptitude importante de l'apprenant vers une démarche d'appropriation d'une structure nouvelle (Develay, 1992; Meirieu, 1992).

Il y a lieu de présenter, pour chacun des sujets, deux parcours sommaires cognitif et affectif. L'identification du sigle **S.P.C.** signifie la **S**ituation **P**roblème **C**hoisie par l'apprenant-enseignant révélée lors d'une expérience relationnelle qu'il a vécue lors de son stage en milieu scolaire. Cette démarche de réflexivité, faut-il le rappeler, constituait le matériel de base d'un journal de bord.

## SUJET 1

Extrait de l'élan initial ou S.P.C. 1:

Au troisième jour de stage, le sujet apprenant-enseignant doit utiliser un appareil défectueux pour présenter un diaporama devant les élèves. Les élèves lui disent: "t'es pas capable de te servir de ça".

Le parcours sommaire du sujet 1 pour l'ensemble S.P.C. 1

c	d	2 d	3 d	h	r	2 r	3 r	c
---	---	-----	-----	---	---	-----	-----	---

## SUJET 1

Extrait de l'élan initial ou S.P.C. 2:

Au dernier jour de stage, un enfant fait du bruit; elle lui demande: "de ne pas déranger les autres, c'est ma dernière journée (...) pour me faire plaisir". L'enfant répond: "je m'en fouts".

Le parcours sommaire du sujet 1 pour l'ensemble S.P.C. 2

c	2 c	3 c	4 c	h	d	r	5 c	2 r	2 h	3 r	4 r	3 h
---	-----	-----	-----	---	---	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

## SUJET 2

Extrait de l'élan initial ou S.P.C. 1:

Le sujet a choisi de réfléchir sur un constat.

Extrait du début du discours écrit: "Je vois que le nombre de demandes auxquelles doivent répondre les élèves (...) les élèves aussi formulent des demandes mais un élève reçoit moins que ce qu'il donne".

Le parcours sommaire du sujet 2 pour l'ensemble S.P.C. 1

d	h	c	h <sub>2</sub>	2 d	3 d	4 d	r	m-c	5 d	2 r	6 d
3 r	4 r	5 r	6 d	2 c + 7 d	8 d + 3 c	4 c + 9 d	5 c	m-c	l	l	fin

## SUJET 2

Extrait de l'élan initial ou S.P.C. 2:

Un élève est rigolo: "je désire pas être plus sévère que d'habitude mais j'ai dû le faire mais je n'ai pas aimé cela (...). Je savais que je ne devais pas rire mais ça été plus fort que moi".

Le parcours sommaire du sujet 2 pour l'ensemble S.P.C. 2

c	d	2 d	3 d	4 d	h	r	2 r	3 r	m-c
---	---	-----	-----	-----	---	---	-----	-----	-----



### SUJET 3

Extrait de l'élan initial ou S.P.C. 1:

"Je suis fâchée contre les enfants qui perturbent la classe (..), j'ai peur de perdre le contrôle, j'ai peur de le perdre totalement, etc".

Le parcours sommaire du sujet 3 pour l'ensemble S.P.C. 1

c	d	2 d	h	3 d	2 h	3 h	4 h	2 c	3 c	4 c
5 c	7 c	r	m-c	2 r	3 r	2m-c	4 r	5 r		

### SUJET 3

Extrait de l'élan initial ou S.P.C.2:

Contexte: Elle a dû annoncer à l'élève qu'il avait fait une erreur. "Je ne sais pas trop comment réagir car il est sur le point de pleurer". Elle lui promet une récompense; il reprend son sourire.

Le parcours sommaire du sujet 3 pour l'ensemble S.P.C. 2

c	d	2 d	3 d	4 d	h	m-c	5 d
2 r	3 r	4 r	6 d	2 m-c	5 r	3 m-c	6 r

Pour une meilleure analyse de chacun des deux parcours des trois sujets, il y a lieu de recourir aux énoncés qu'il est possible d'associer aux sous-objectifs de la recherche et ce, pour arriver à un meilleur éclairage de l'objectif de la recherche. Des extraits des énoncés démontrent la façon dont les données ont été traitées.

#### 4.2 La désignation des éléments pertinents sur la nature des déséquilibres (sous-objectif A)

Les énoncés de la catégorisation "d" ont servi à quelques éclairages sur la nature des éléments déséquilibrants. Ils sont souvent compris, selon Develay (1992), comme étant des moments qui illustrent les facettes de représentations antérieures. En effet, l'appréhension du processus où le doute s'installe fait souvent l'objet de l'ensemble de la structure cognitive et affective A du modèle de Develay (1992) (Voir page 76 du chapitre précédent).

Dans les lignes suivantes, des extraits des contenus manifestes et une interprétation de la nature des déséquilibres sont présentés dans les encadrés.

Les aspects de la nature des déséquilibres: au plan conceptuel les énoncés annoncent une atteinte au narcissisme personnel où à l'affrontement de l'ego selon les critères apportés par Develay (1992).

#### Sujet 1

S.P.C. 1 "Les enfants se moquent de moi".

S.P.C. 2 "Je voulais partir avec un bon souvenir de mon stage".

Les aspects de la nature des déséquilibres: affrontement de l'ego à l'égard des croyances (pour ce critère litigieux nécessitant une discussion, il faut se référer à l'espace prévu à cet effet dans les lignes suivantes).

#### Sujet 2

S.P.C. 1 Son maître-guide lui demande de ne pas tolérer un enfant qui rigole en classe: "Je ne voulais pas être plus sévère mais j'ai dû le faire et je n'ai pas aimé cela".

#### Sujet 3

S.P.C. 2 "Réalise que l'enfant a pleuré lors de l'annonce de son erreur, (...) je me sens mal, je m'interroge, j'ai trouvé ces minutes éprouvantes".

Les aspects de la nature des déséquilibres: au plan conceptuel, jugement sur la complexité de la tâche (sujet 2) où la nature des déséquilibres rend compte de l'appréhension du réel. Les croyances sur la carrière semblent déstabiliser affectivement chez le sujet 3.

#### Sujet 2

S.P.C. 1      Le sujet constate "qu'un prof demande beaucoup et l'enfant donne beaucoup et ce dernier reçoit peu".

#### Sujet 3

S.P.C. 1      "J'ai peur de perdre le contrôle (...), la carrière n'est pas faite pour moi (...), je suis fâchée contre les enfants qui perturbent la classe".

Même si les interprétations sur la nature des déséquilibres ont été rendues sans avoir été vérifiées avec le scripteur, le degré de la conviction exprimée par les sujets révèle des aspects sur l'appréhension du processus à l'égard des croyances ou de leurs représentations antérieures.

Par exemple, le sujet 1: les similitudes sur la nature des déséquilibres se repèrent par les énoncés dont les extraits ci-haut relatent une atteinte au narcissisme personnel: les paroles que le sujet prend pour appréhender le processus relationnel

tel "mon stage" et "se moquent de moi" deviennent évocatrices. Les sujets 2 et 3 semblent demeurer en relation avec l'élève ou les élèves mais appréhendent le processus; leurs croyances semblent les déstabiliser. L'explication de la catégorisation des croyances fait l'objet des lignes suivantes puisque quelques énoncés de la catégorie "déséquilibre initial" se présentaient sous le couvert des évocations à l'égard des croyances.

#### 4.2.1 Le critère croyance comme élément informationnel d'une sous-structure sur la nature des déséquilibres

Un examen attentif des énoncés sur les "croyances" a permis l'ouverture de cette catégorie d'après la définition de Fontaine (1988: cité par Howe et Ménard, 1993, p. 23) une croyance "réfère à la perception, par l'individu, d'une relation quelconque entre deux choses ou entre une chose et une caractéristique de celle-ci. La chose peut-être qualifiée de bonne ou mauvaise, vraie ou fausse, désirable ou indésirable, etc" (p. 13). L'ouverture d'une catégorisation "croyances" devait s'imposer comme un phénomène d'appréhension d'un processus. Ainsi, il n'était pas possible de retenir la définition d'une croyance selon le dictionnaire en éducation de Legendre (1993): "la valeur est plus qu'une croyance (...) elle ne laisse pas que peu de doute... (p. 1398). Les données de type perceptuel des sujet 2 et 3 rappellent l'idée de "croyance" qu'il y aurait lieu d'aborder selon la vision de Angers et Bouchard (1986). Ces derniers abordent l'appropriation du savoir comme

une croyance qui se structure par l'héritage social, culturel et religieux dès la jeune enfance; la croyance précède la compréhension: "elle prépare le terrain à la compréhension personnelle qu'elle éveille et nourrit et elle établit une base solide pour l'expérience qui s'élargit et mûrit" (p. 74). Ces chercheurs invitent les formateurs universitaires à la pratique de l'appropriation de soi chez les futurs diplômés puisque l'appropriation de soi "est la connaissance de la méthode fondamentale inhérente au schème des opérations (...) à partir de l'intériorité il est possible de distinguer les domaines de la signification et les procédés cognitifs (...)" (p. 107).

Dans la mesure où le sujet 2 a qualifié les bienfaits du rire et que le sujet 3 qualifiait l'erreur comme étant un événement difficile à vivre pour l'enfant, il a lieu de trouver là des énoncés sur les croyances.

D'un autre côté, les mêmes sujets 2 et 3, énoncent clairement la découverte du système externe (système institutionnel) présentant ainsi des modalités d'appréhension à l'égard de la complexité de la tâche qui leur apparaît, au plan conceptuel, comme étant un élément de découverte ou un savoir nouveau à s'approprier.

D'une façon générale, les trois sujets présentent des représentations déstabilisées qui semblent a priori, une confrontation à l'égard de l'ego tel que l'entend Develay (1992). Cette lecture très sommaire sur la nature des déséquilibres est à conserver;

il aidera à répondre au sous-objectif C, à propos des conditions susceptibles d'introduire des représentations nouvelles. La poursuite du double sous-objectif suivant: identifier les aspects en rapport avec les représentations antérieures de l'apprenant-enseignant et identifier comment il tente de s'approprier des représentations nouvelles.

#### 4.3 Identification des aspects des représentations antérieures et de la manière dont le sujet tente de s'approprier des représentations nouvelles (sous- objectif B)

Il a été vu que les aspects déséquilibrants (sous-objectif A) se reflètent lorsque l'apprenant-enseignant évoque ses croyances antérieures. Le sous-objectif B consiste à identifier comment les sujets tentent de se défaire de ces éléments déséquilibrants et tentent de s'approprier les représentations nouvelles.

Ce sous-objectif est un objectif fort complexe parce qu'il a été difficile de cibler les indicateurs relatifs aux représentations antérieures. Charlier (1989) souligne cette relativité entre des connaissances (produit) et l'idiosyncrasie (processus de construction de la connaissance et de la décision); cela s'explique lorsque les représentations sont en mémoire et en processus dynamique d'apprentissage, les croyances, l'idéologie et les représentations antérieures se chevauchent.

Il y a lieu de remarquer que la catégorie "croyance" se rapproche de la définition du "réel tel que la perception le donne à voir" selon Develay (1992). Les six

parcours affectivo-cognitif indiquent des croyances même à la toute fin du parcours cognitif et affectif et ce, dans cinq schémas sur six.

Ce sont des indices intéressants de la présence d'un noyau dur qui ne semble pas se diriger vers un dépassement de l'obstacle; la présence de noyau dur "serait des éléments transférables dans les situations voisines" (Develay, 1992, p. 78). Or les croyances seraient transférables, stables; elles seraient durables. Ultérieurement, il y aurait lieu d'établir s'il ne s'agit pas de valeurs.

D'après S.P.C. 1, le sujet 3 évoque que sa façon d'intervenir lui rappelle celle d'une expérience antérieure et de son savoir-faire avec un enfant difficile. Pour le sujet 2 et selon S.P.C., 2 le sujet maintient les qualités à l'égard du rire et ce, jusqu'à la fin de la description de son parcours. Ces données ne permettent pas d'identifier si ce sont nettement des représentations antérieures; par contre elles constituent un élément d'information important sur le cadre de références de l'apprenant-enseignant; ce dernier se réfère à des événements vécus qui permettent un certain traitement de l'information (Charlier, 1989).

La double intention du sous-objectif B consiste maintenant à tenter d'obtenir des données du construit, sur le "comment" le sujet s'approprie les représentations nouvelles dans le sens de dépasser telle une rupture ou une adaptation à l'environnement (Develay, 1992; Perrenoud, 1992).



Les pages suivantes proposent quelques encadrés sur les extraits qui offrent des informations sur la présence d'un noyau dur ou encore des indices d'une tendance à l'appropriation de représentations nouvelles. Ces énoncés sont surtout relevés des catégories "h" (hypothèse) et des catégories "r" restructuration cognitive et stabilisation affective.

Les données au plan conceptuel: information sur la centration du sujet comme apprenant

Sujet 1

S.P.C. 2 Contexte: La dernière journée de stage.

Hypothèse: "J'ai un grand désir de passer une belle journée sans embûche pour garder un bon souvenir de mon beau stage".

Catégorie r: "Il est triste de me voir partir et il m'en veut un peu. C'est sa façon de me le faire comprendre, j'ai l'impression d'être débonnaire car je le comprends un peu... Mes valeurs sont: rester humain, l'empathie, la compréhension".

Note: Les pointillés sont du scripteur lui-même.

Sujet 1

S.P.C. 1 Contexte: Appareil défectueux.

Hypothèse: "Je ne suis pas parfaite".

Catégorie r: Les énoncés suivants n'ayant pas de métaphores sont considérés comme deux images de substitution à éliminer selon Develay (1992): le "j'aurais pu profiter de cette erreur pour démontrer qu'une stagiaire n'est pas parfaite" (image de substitution), le "je suis certaine qu'ils auraient compris cela. On aurait pu trouver une solution ensemble".

Donc, les données sur la centration de l'apprenant sont présentes; les aspects d'un noyau dur tel "ça y est, j'ai compris" demeurent timides.

Les énoncés au tableau suivant présentent le contenu de deux catégories, soit "h" et "r" qui retracent des informations sur les croyances.

Les données au plan conceptuel: processus d'assimilation des croyances

Sujet 2

S.P.C. 2      Contexte: La tolérance de la stagiaire pour un enfant rigolo.

Hypothèse: "Ma valeur qui s'approche de ça est sûrement l'amour". Or, ce dernier indice énonce un doute donc devient une croyance selon Legendre (1993) ou encore "le réel" au sens de Develay.

Sujet 2

Catégorie r: Présente des pistes vers la métacognition: "Je suis contente d'avoir choisi mes valeurs au début de la session en fonction de la connaissance de moi-même (sic) (..) que maintenant, ces valeurs fonctionnent dans mes réflexions et dans mon cheminement personnel".

Pour le sujet 2, les énoncés réaffirmant ses valeurs (amour) offre des aspects sur la métacognition; c'est un retour sur l'action par contre, ils présentent qu'un seul point de vue. En effet, les énoncés sur les croyances du sujet en un enfant rigolo sont maintenus et aucun énoncé conceptuel ne porte sur l'objet de connaissance à l'égard de la demande du professeur demandant de se conformer à la règle de la classe. Donc, pour être en mesure d'identifier les aspects du dépassement du doute,

il serait opportun d'établir une vérification ultérieure avec le sujet lui-même en ce qui a trait à l'affirmation de soi, au sens psychanalytique du terme comme le souhaiterait Postic (1994) ou encore au sens de transfert d'une pratique comme élément transférable à une autre situation nouvelle (Develay, 1992). Ou est-ce la présence d'un noyau dur?

Il y a lieu de poursuivre les informations pertinentes sur le comment les sujets tentent de s'approprier des représentations nouvelles (sous-objectif B). Les trois encadrés ci-dessous illustrent des extraits d'énoncés des journaux de bord des sujets 2 et 3 offrant une tendance à un dépassement de l'obstacle.

Les données au plan conceptuel: de la découverte de la complexité de la tâche et processus d'assimilation

Sujet 2

S.P.C. 1      Contexte: À propos de nombreuses demandes du prof.

Hypothèse 1:      "Ces demandes (...) est quelque chose de naturel et incontrôlable".

Hypothèse 2:      "Ils doivent sentir que leurs demandes sont importantes pour moi".

Sujet 2

Même contexte.

Catégorie r: "Je me connais je suis très impulsive" (métacognition) = indice de rupture.

Catégorie r (suite): Plusieurs indicateurs commencent par "je crois que" et l'élément croyance ajouté: "ma valeur s'approche de l'amour (...), je devrai contrôler mon impulsivité" m-c<sub>2</sub>.

Les données au plan conceptuel: appréhension de la complexité de la tâche

Sujet 3

S.P.C. 1 Contexte: Perte de contrôle de la classe.

Hypothèse: "Je découvre que je ne connais pas assez le monde des enfants". "C'est un environnement inconnu". "C'est pas contrôlable". "Je veux me faire accepter des enfants et j'ai de la difficulté".

Catégorie r: Au plan conceptuel: processus employé: trois métacognitions de nature conceptuelle différente.

"Je demande aux enfants par mes phrases reprochantes de m'aider à réussir ma première prise en charge".

"J'utilise mon pouvoir afin que les jeunes m'obéissent".

"Je dois apprendre à moins me décourager".

Les données au plan conceptuel: deux indices sur la métacognition

Sujet 3

S.P.C. 2 Contexte: Déséquilibre parce que l'enfant pleure à l'annonce qu'il a une erreur.

Hypothèse: "Je découvre qu'un enfant peut être fragile".

Catégorie r: m-c, "Je réalise que je dois toujours réfléchir sur la façon d'exprimer mes phrases aux petits".

"Je sais maintenant que le fait de manquer un numéro peut le dévaloriser".

Ces éclairages sur la sélection des indicateurs contribuent à identifier sommairement les indices sur le maintien de la structure **A** ou les tendances au dépassement des structures cognitives et affectives cognitives **B** qui sont résumés ci-après.

#### Le sujet 1

Le sujet 1, au plan conceptuel, présente peu de décentration au sens piagétien du terme. Il semble que l'étudiant-enseignant tente de chercher en lui-même la cause des événements décrivant son "internalité" Reuchlin (Grand dictionnaire de la psychologie, 1992, p. 399). Son besoin de passer une dernière belle journée de stage est réaffirmé jusqu'à la fin de son parcours en cherchant des moyens pour y parvenir.

#### Le sujet 2

Les énoncés contextuels (S.P.C. 1) pour le sujet 2 présentent certains aspects d'une mise en oeuvre d'un processus; la variabilité des indices est toutefois peu présente quant à l'assimilation d'un noyau organisateur vers le dépassement de soi et l'affirmation de soi par l'affirmation des croyances évoquées à la structure **A**. Le sujet 2 a décrit des énoncés contextuels (S.P.C. 2) démontrant nettement qu'au point de vue conceptuel, il se destine à s'adapter à un environnement complexe auquel il ne s'attendait pas.

### Le sujet 3

Les énoncés S.P.C. 1 et 2, de même que l'ensemble des catégories démontre et que le sujet 3 tente d'apprivoiser la compréhension de son système interne sur le monde (Brochu, 1992). Les pistes métacognitives comme processus à l'oeuvre le démontrent bien.

Un seul sujet semble élaborer une façon de demeurer à la structure cognitive A tandis que les deux autres oscillent entre les deux structures. Ces données amènent une contribution importante sur l'identification des conditions susceptibles d'introduire des représentations nouvelles tel que le demande le sous-objectif C.

La section qui suit concerne ces conditions.

#### 4.4 L'identification des conditions susceptibles d'introduire des nouvelles représentations (sous-objectif C)

D'après les six parcours cognitifs présentés, il semble y avoir des liens étroits entre l'estime de soi et la confiance en soi pour favoriser une remise en cause des représentations antérieures issues de la structure A. Cette condition demeure le principal constat identifiable parmi les conditions susceptibles d'un dépassement de l'obstacle. Develay (1992) aide à mieux saisir cette condition, laquelle serait liée à des besoins affectifs et cognitifs, pour les trois sujets apprenants-enseignants:

Ainsi toute situation d'apprentissage nécessite une confiance en soi suffisante pour affronter sa propre mise en cause. (...). Toute la



démarche d'apprentissage qui permet à l'apprenant d'être pris au sérieux, favorise l'estime de soi. Cette estime correspond à la différence entre le moi réel et le moi idéal. Le moi réel est la conscience que le sujet a de lui-même; le moi idéal la conscience de ce que le sujet souhaiterait être (p. 131).

Sous toute réserve, il est possible d'établir que les énoncés de type métacognitif issus des productions du sujet 3, seraient ceux qui évoquent le mieux une tendance vers l'appropriation d'un moi réel selon les indicateurs d'une estime de soi suffisante vers le dépassement du moi idéal. De fait, même si l'affirmation de Develay (1992) demeure un critère de fiabilité transversale évidente, la valeur donnée aux énoncés du sujet 3 serait celle qui se rapproche des propos de ce dernier: "Une estime de soi suffisante existe lorsque l'écart entre le moi réel et le moi idéal est vécu sans difficultés" (p. 131). Le système de représentation présente des éléments déséquilibrants; ces aspects demeurent une difficulté qui semble omniprésente comme le démontrent les parcours cognitif et affectif décrits jusqu'à maintenant.

Le dernier chapitre a présenté les résultats de recherche obtenus suite à l'analyse de contenu de six productions révélant les représentations d'apprenants-enseignants. La démarche de recherche sera ici consolidée par une discussion sur d'autres aspects pertinents relatifs à la méthode utilisée (section A), les résultats obtenus sont présentés dans la deuxième section (B).

## A) Discussion sur la méthode

Les techniques d'inférences utilisées pour étudier les efforts constructifs de l'apprenant comportent des critères concomitantes qui nécessiteraient des ajouts au protocole d'analyse. La principale difficulté vient de la non-évidence d'un découpage possible de l'objet-sujet, l'apport de l'inconscient posant toujours problème (L'Écuyer, 1990; Postic, 1994; Brochu, 1992; Artaud, 1989; Perrenoud, 1994). Aussi, il est clair que "le rôle dynamogène des interactions sociales" (Ivic, 1987, p. 125) que présente un milieu de stage est à la fois stimulant et suffisant pour mettre en cause l'équilibre atteint par le sujet (Postic, 1994). Pour ce dernier, ce sont des moments déstabilisants qui permettent des représentations nouvelles.

Develay (1992) avait pourtant prévenu les chercheurs, que son modèle était un risque pour ceux qui structuraient une stratégie de recherche sur les représentations.

Par leur dimension sociale, les représentations risquent fort de correspondre au champ d'expériences, d'informations, de comportements du milieu social de l'apprenant, renvoyant par là-même aux notions plus anciennes et plus anglo-saxonnes d'attitude, de croyance, ou d'opinion.

D'un autre côté, une technique d'entrevue avec le scripteur sur le résultat du décodage des données, aurait pu favoriser un acquiescement des informations obtenues ou l'ajout de d'autres catégories. Comme le soulignent Morin et Brunet

(1992), la perspective de traiter la ou les "représentations" maintient des équivoques; il y a pourtant un besoin de s'arrêter sur la nature de cette représentation et il faut continuer de questionner cette image cognitive: "Si connaître l'autre, c'est être l'autre et l'avoir soi, mais non seulement sur un mode physique et matériel, il faut bien que ce soit selon un mode d'être et de fonctionnement immatériel. C'est un fait capital à retenir" (p. 52). Par conséquent, c'est un phénomène peu linéaire. Charlier (1989) précise que l'énigme de la forme de l'activité mentale pose encore aujourd'hui problème.

Toutefois, les recherches continuent de s'imposer. Les écrits sur l'acteur et ses représentations dans une situation de classe transcendent l'ouverture d'un nouveau paradigme méthodologique éducationnel. De fait, les concepts liés au "comment" gérer la complexité et le changement sont scrutés par les psychologues et les sociologues de l'éducation; leur constituent un guide précieux qui interprète les facettes d'un curriculum réel et caché en situation interactive d'une classe (Develay, 1992; Meirieu, 1991; Perrenoud, 1992, 1994 et Plaisance et Vergnaud, 1993).

Pour Clark et Paterson (1986), les recherches dont le but ultime permet de comprendre et d'expliquer comment les enseignants gèrent la complexité de l'enseignement considèrent de plus en plus les processus mentaux des enseignants par lesquels une interprétation d'un curriculum lié aux actions posées sera éventuellement possible.

Gilly, cité par Charlier, 1989, p. 53), qui étudie la représentation entre l'enseignant et l'apprenant, considère la représentation d'autrui comme "un élément du processus relationnel et l'étude des représentations comme une étape vers la construction d'une théorie générale des relations maîtres-élèves". Charlier (1989) présente bien la source du problème: "cette instabilité individuelle des représentations est peut-être imputable à des modèles très sommaires du concept représentation" (p. 67). Les chercheurs en corrélations cognitives connaissent la même difficulté pour bien saisir la prolifération des composantes cognitives (Sternberg, 1990).

La présente étude permet de saisir les aspects de viabilité d'un parcours cognitif et affectif et apporte des éclairages sur la mise en oeuvre des représentations et ses effets lors de ce parcours. Les lignes suivantes soulignent l'importance de prendre en compte les aspects de l'appropriation du savoir.

## B) Discussion des résultats obtenus

Les théories scientifiques n'ayant pas encore déterminé comment il faut enseigner (Myers et Myers, 1990), il faut se retourner vers la littérature sur les théories implicites pour mieux comprendre l'acte d'apprendre et l'art d'enseigner. Il va sans dire que le constructivisme s'affirme davantage comme un éclairage sur le comment

l'apprenant est obligé d'apprendre lorsque ce dernier est déstabilisé par rapport à ses représentations antérieures (Piché, cité par Develay, 1992).

Du côté praxéologique, l'observation des six parcours cognitifs et affectifs a permis de mieux connaître les familles d'obstacles à l'apprentissage comme le souhaite Develay (1992). Désormais, la planification des activités en formation initiale des enseignants devraient comporter des objectifs mentalistes selon les chercheurs-didacticiens Develay (1992) et Astolfi (1991, 1995). D'après ces derniers cette organisation d'objectifs-obstacles permet une ouverture possible sur le franchissement de l'obstacle à franchir pour l'apprenant.

Il serait convenu de parier davantage sur l'apport de la métacognition puisqu'il s'agit d'un facteur déterminant pour s'approprier des connaissances nouvelles. Selon la compilation des recherches américaines en éducation depuis cinquante ans, il a été établi que l'aptitude de l'élève à développer ses habiletés métacognitives constituerait un facteur d'influence des plus déterminants sur les effets de l'acte d'apprentissage. Cette conclusion encourageante de Wang, Haertel et Walberg (1994) permet de dire qu'il faut persister à prendre en compte le système de représentation de l'apprenant-enseignant.

Les démarches d'activités métacognitives axées sur la prise de conscience de l'apprenant-enseignant de son propre système de représentation, demeurent un pari intéressant pour mobiliser les représentations. Le formateur praticien en formation

des enseignants devient aujourd'hui un médiateur entre les processus cognitif et affectif de l'apprenant-enseignant et la compréhension du concept relation enseignant-enseigné.

Ce dont l'apprenant-enseignant prend conscience (processus métacognitif) deviendra un processus intra-personnel à la condition qu'il vive ce processus suite à une longue série d'événements développementaux comme le veut l'approche socio-constructiviste.

La pratique de l'appropriation de soi de Bouchard et Angers (1986) est un outil de connaissance qui aide l'apprenant-enseignant à une conscience différenciée. Le formateur universitaire doit miser sur des activités d'apprentissage pour consolider ces nouveaux schèmes opératoires. Pour ce faire, il serait possible de continuer à privilégier une démarche d'apprentissage expérientiel poursuivie d'une démarche métacognitive. Cette démarche métacognitive comporterait les structures du parcours affectivo-cognitif apportées par le modèle de Develay (1992).

Cette expérience métacognitive sur le comment l'apprenant est passé du doute jusqu'à une stabilisation affective devrait donner l'élan à une pratique de l'appropriation de soi (Voir en annexe 3 une adaptation illustrant une pratique de l'appropriation de soi en tant que processus métacognitif).

## CONCLUSION

## CONCLUSION

Le premier chapitre rend compte qu'une nouvelle conception de la relation enseignant-enseigné se dessine sous l'influence de facteurs sociologiques de même que par la contribution récente des théories cognitives.

Cette situation problématique comporte deux principaux aspects: du point de vue vertical, une demande du système externe par une identification des instances du changement planifié et les nouvelles conditions de fonctionnement de l'enseignant qui en découlent, et du point de vue horizontal, une préoccupation de formation renouvelée. Selon la formation demandée, l'acte d'apprentissage de l'enseignement oblige à de nouvelles modalités d'appréhension de cette réalité. Le futur diplômé devra posséder les compétences d'un praticien; il devra mobiliser ses représentations dans l'action en sachant combiner ses connaissances à des savoirs intuitifs.

La présente recherche a comme objectif d'identifier les aspects dynamiques des représentations de l'apprenant-enseignant à savoir, comment l'apprenant-enseignant s'approprie la relation enseignant-enseigné lors d'une première expérience relationnelle avec des élèves. Comme formatrice chargée de cours et agente d'un système, ce regard sur une pratique constitue une première façon d'aborder les dispositifs de formation qu'il faut mettre en oeuvre pour que cet apprentissage



interactif en classe soit efficace à l'égard des nouveaux besoins de la réalité de la classe.

L'un des principaux défis de cette recherche est l'utilisation du concept représentation défini par les théories empiriques comme une notion d'appropriation de la connaissance qui a une dimension sociale importante. Malgré cela, l'option du constructivisme radical est priorisée à cause de la possibilité éventuelle d'identifier les aspects de la viabilité du système de représentation lors d'un parcours cognitif et affectif à l'occasion de l'appropriation du savoir de la relation enseignant-enseigné.

La recherche a fait ressortir des données fragmentaires et sommaires sur le construit, offrant ainsi quelques pistes d'interprétation sur la nature des déstabilisations des représentations antérieures qui, sous toute réserve, semblent être de l'ordre de l'affrontement de l'ego.

D'après les données sur ce type de construit, la manière dont l'apprenant-enseignant s'approprie la relation enseignant-enseigné semble un parcours cognitif et affectif teinté de forces émotives importantes lorsque les croyances et les images antérieures sont en déséquilibre. Il reste à découvrir si la nature des déséquilibres sont des représentations antérieures qui s'appliquent à des croyances, à des représentations idéologiques ou culturelles.

La pratique de l'appropriation de soi comme méthode inhérente au schème des opérations pour mobiliser les représentations demeure une piste intéressante; il serait souhaitable que cet entraînement à l'appropriation de soi puisse être un moyen pour que l'apprenant-enseignant puisse connaître l'apport des éléments déséquilibrants afin qu'il puisse mieux les apprivoiser.

Cette évaluation d'une pratique pédagogique reste un travail de réflexion, particulièrement, sous une forme de méta-analyse qui invite à poursuivre un engagement axiologique sur l'apport du système de représentation dans un environnement où la relation enseignant-enseigné offre un champ de relations plus vaste et plus complexe.

Il serait ici opportun de rappeler ce que Bauersfeld (1994) rapporte des propos de Kagan (1992) après avoir réalisé quarante études portant sur l'apprentissage de l'enseignement en formation des maîtres:

- les études attestent de la «stabilité et de la rigidité des croyances et images antérieures (des étudiants en formation des maîtres)» (p.140);
- de plus, «ces croyances et images personnelles demeurent généralement inchangées à la suite d'un programme de formation initiale et se maintiennent lors de la pratique en classe» (p.142);

- «ne possédant pas de savoir-faire approprié, les enseignants débutants se désillusionnent rapidement et tendent à devenir de plus en plus autoritaire» (p.145).

Ce qu'il faut retenir, c'est que le formateur doit être en mesure de guider le développement de la personne qui réfléchit en lui offrant les outils de connaissance les plus appropriés.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albertini, J-M. (1992). La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera. Paris: Éditions du Seuil.
- Alvès, C., Pojé-Crétien, J. et Maous-Chassagny, N. (1988). Modèles pour l'acte pédagogique. Paris: Les Éditions Sociales Françaises.
- Angenot, P. (1993). Apprendre à argumenter. Perspectives générales. In R.Toussaint (Éditions Publications des sciences de l'éducation). Compétences et formation des enseignants? (pp. 99-110). Trois-Rivières: AQUFOM.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1984). La mise en oeuvre du projet d'intégration. Montréal: Les Éditions Bellarmin.
- Angers, P. et Bouchard, C. (1986). L'activité éducative. Une théorie une pratique l'appropriation de soi. Montréal: Les Éditions Bellarmin.
- Artaud, G. (1989). L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J. P. (1991). Analyser et construire des situations didactiques. Questions de didactique en sciences expérimentales. In F. Audidier et G. Baillat (Éd.), Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, problèmes et problématiques (pp. 19-31). Paris: Institut national de recherche pédagogique, Actes du sixième colloque 13-14-15 mars 1991.
- Audidier, F. (1991). Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. In F. Audidier et G. Baillat (Éd.), Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, problèmes et problématiques (pp. 11-18). Paris: Institut national de recherche pédagogique, Actes du sixième colloque 13-14-15 mars 1991.
- Baillauques, S., Kempf, M. et Rousvoal, J. (1990, avril). Représentations du métier et de la formation chez les futurs enseignants. Communication présentée à la deuxième Biennale de l'Éducation et de la Formation, Paris: France.
- Bardin, L. (1989). L'analyse de contenu. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bauersfeld, H. (1994). Réflexions sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire. Revue des sciences de l'éducation, XX, 175-198.
- Bernard, H. Cyr, J.M. et Fontaine, F. (1981). L'apprentissage expérientiel. Montréal: Service pédagogique de l'Université de Montréal.
- Bouchard, C. (éd.) (1991). Un Québec fou de ses enfants. Québec: Ministère de la santé et des services sociaux.
- Brochu, C. (1992). Transformer un noeud gordien en noeud coulant. Thèse de doctorat, document inédit, Université Laval, Québec.
- Brossard, L. (1993). Les vraies finalités sont celles qui se lisent dans nos petits gestes quotidiens. Vie pédagogique, 86, 4-8.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines. Revue des sciences de l'éducation, XIX, 33-58.
- Casalis, D. (éd.) (1992). Grand dictionnaire de la psychologie. Paris: Larousse.
- Charlier, E. (1989). Planifier un cours c'est prendre des décisions. Bruxelles: Éditions Universitaires De Broeck.
- Clark, M.C. et Peterson, L.P. (1986). Teachers' Thought Processes. Handbook of research on teaching. New York: The american educational research association.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Québec: Les Publications du Québec.
- Constandriopoulos, A. P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J. L. et Boyle, P. (1990). Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Côté Thibault, D. (1993). Le développement des compétences des enseignant(e)s: quelle est la part de la formation et celle de l'expérience professionnelle? In R. Toussaint. Toussaint (Éditions Publications des sciences de l'éducation), Compétences et formation des enseignants? (pp. 151-164). Trois-Rivières: AQUFOM.
- Deschamps, C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal: Les Éditions Guérin Universitaire.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris: Collection Pédagogiques. Éditions Sociales Françaises.
- Dupuis, A. (1990). Éduquer: une longue histoire. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg. Ministère de l'éducation.
- Ferry, G. (1983). Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris: Dunod.
- Glaserfeld, E, von. (1987). The construction of knowledge. Seaside: Intersystems publications.
- Glaserfeld, E, von. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? Revue des sciences de l'éducation, XX, 21-28.
- Hébert, J. (1990). La violence à l'école. Montréal: Edition Logiques Society.
- Honoré, B. (1990). Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formation. Paris: Éditions Pavot.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. Laval: Collège Montmorency.
- Ivic, Y. (1987). Le social au coeur de l'individuel. In D. Zimmermann (Éd.), On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs (pp. 125-128). Paris: Les Éditions ESF
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français: une approche monographique. In A. Palmonari et W. Doise (Éd.), Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales (pp. 171-192). Paris: Delachaux et Niestlé.

- Kolb, D. et al. (1976). Comportement organisationnel. Une démarche expérientielle (G. Marion et R. Prévost, trad.). Montréal: Guérin. (Ouvrage original paru en 1971)
- Leahey, J., Marcoux, Y., Sauvageau, J. et Spain, A. (1988). L'élaboration de la méthode d'une recherche d'inspiration phénoménologique: quiproquos et imbroglio. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, 2, 29-41.
- L'Écuyer, R. (1985). L'analyse de contenu: notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Éd.), La recherche qualitative: résurgence et convergences (pp. 65-88). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- L'Écuyer, R. (1988). Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu. Revue de l'Association pour la recherche qualitative, 1, 51-80.
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal: Éditions Guérin.
- Lindsay, P. H. et Norman, D. A. (1980). Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie (P. Lindsay et D. Norman, trad.). Montréal: Vigot. (Ouvrage original paru en 1977)
- Marsolais, A. et Brossard, L. (1995). Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les noeuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi. Vie pédagogique, 93, 7-9.
- Meirieu, P. (1991). Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie. Paris: ESF Éditeurs.
- Morin, M. et Brunet, L. (1992). Les Sciences de l'éducation, Québec: Les presses de l'université Laval. Tome I.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In A. Palmonari et W. Doise (Éd.), Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales (pp. 34-80). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, R. (1977). L'analyse de contenu des documents et des communications. Connaissance du problème. Paris: Les Éditions E.S.F.

- Myers, C.B. et Myers, L.K. (1990). An introduction to teaching & School. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Ostrowetsky, S. (1984). La représentation et ses doubles. In B. Schiele et C. Bélisle (Éd.), Les représentations (pp. 325-344). Québec: Communication Information.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In A. Palmonari et W. Doise (Éd.), Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales (pp. 12-33). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Paquette, C. (1993). Nos convictions éducatives ont-elles de la valeur? Vie pédagogique, 81, 6-12.
- Paré, A. (1984). Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- Perrenoud, P. (1993). Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. In F. Aududier et G. Baillat (Éd.), Formation des maîtres et recherche en éducation: apports respectifs (pp. 337-354). Paris: Institut national de recherche pédagogique, Actes du sixième colloque, 13-14-15 mars 1991.
- Perrenoud, P. (1993 a). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In R. Toussaint. Toussaint (Éditions Publications des sciences de l'éducation), Compétences et formation des enseignants? (pp. 3-36). Trois-Rivières: AQUFOM.
- Perrenoud, P. (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout-a-il été dit? Revue des sciences de l'éducation, XIX, 5-32.
- Plaisance, E. et Vergnaud, G. (1993). Les sciences de l'éducation. Paris: Les Éditions la découverte.
- Poissant, H., Falardeau, M. et Poëllhuber, B. (1994). La mémoire et la compréhension: quelques aspects théoriques et pratiques à l'usage des enseignants et des élèves. Vie pédagogique, 90, 4-8.



- Postic, M. (1994). La relation éducative. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sadoun-Lantin, N. et Bataillon, F. (1991). Représentation, un concept attrape-tout. Polysémie du terme, méthodologie du recueil et de l'interprétation. In F. Audidier et G. Baillat (Éd.), Recherches en didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, problèmes et problématiques (pp. 125-131). Paris: Institut national de recherche pédagogique, Actes du sixième colloque 13-14-15 mars 1991.
- Salomé, J. et Galland, S. (1990). Si je m'écoutais je m'entendrais. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schiele, B. (1984). Note pour une analyse de la notion de coupure épistémologique. In B. Schiele et C. Bélisle (Éd.), Les représentations (pp. 43-98). Québec: Communication Information.
- Schiele, B. et Bélisle, C. (1984). Les représentations. Processus continus. Revue Communication Information, VI, Québec: Communication Information.
- Schmid-Kitsikis, E., Perret-Capipovic, M., Perret-Vionnet, S. (éd.) (1991). Le fonctionnement mental. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Schön, D. A. (1987). The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J. (1990). Métaphors of mind. Conceptions the nature of intelligence. New York: Cambrige University Press.
- Vallacher, R. R. et Wegner, M. D. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. Psychological review, 94, 3-15.
- Wang, M., Haertel, G. et Walberg, H. (1994). Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre? (J. Adam, trad.). Québec: Ministère de l'Éducation. (Article original paru en 1993).
- Zùñiga, R. (1994). L'évaluation dans l'action. Montréal: Les Presses de l'Université Laval.

## ANNEXES

## ANNEXE 1

### Modèle de la méthode d'apprentissage expérientiel

## MODÈLE DE LA MÉTHODE D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Procédé d'écriture comme technique d'inférences sur les représentations selon deux modèles d'apprentissage expérientiel.

Selon plusieurs chercheurs, l'implication de l'étudiant constitue la condition essentielle à cette démarche d'apprentissage. En outre, selon l'équipe pédagogique Bernard, Cyr et Fontaine de l'Université de Montréal (1981), la méthode vise surtout à intégrer des connaissances nouvelles par rapport au vécu quotidien de l'étudiant et à articuler une démarche spécifique. Il y a lieu de présenter les deux modèles qui ont inspiré les modalités d'écriture des sujets apprenants-enseignants. D'après l'équipe de Bernard et al (1981), la méthode selon Kolb (1975) se résume ainsi:

Présentation du modèle de Kolb (1975) en quatre étapes:

- \*\* Étape 1 l'expérience concrète qui consiste à vivre une expérience authentique posant problème ou stimulant la pensée.
- \*\* Étape 2 l'observation réflexive permet l'habileté à faire des observations, des découvertes sur l'expérience vécue et de réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue: lectures, rapports, données théoriques.

- \*\* Étape 3 la conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent les observations et les réflexions. À cette étape, un effort de la pensée critique et de la création personnelle est privilégié.
- \*\* Étape 4 l'expérimentation active consiste à soumettre concepts et généralisations créés par l'étudiant au test de la réalité. Le moment "d'arrêt réflexif" se termine ici et conduit l'apprenant au niveau de l'action, du réel et du concret où toute l'action est orientée vers un objectif de connaissance: théories à vérifier, solutions à essayer et idées à éprouver. "Ce n'est qu'au terme de cette étape qu'on peut dire qu'un apprentissage "efficace" a été réalisé" (Cyr, 1981, p.34). Elle permet une nouvelle connaissance chez l'étudiant qui est maintenant en mesure de l'utiliser pour réaliser d'autres expériences éducatives par l'amorce d'un nouveau cycle d'apprentissage expérientiel "par le retour à l'étape 1.

La démarche expérientielle de Pfeiffer et Jones (1975) citée par Brochu (1992) comprend le modèle précédent et concerne les mêmes objectifs à chacune des étapes. Toutefois, l'étape 2, "observation réfléchie", met davantage l'accent sur ce qui a été "vécu", par une structure favorisant l'expression des représentations des sentiments, des émotions, des sens, des sensations constituant une étape spécifique, enrichissant ainsi le modèle en cinq étapes au lieu de quatre.

Ainsi, les objectifs que sous-tendent chacune des étapes des modèles décrits plus haut permet une technique d'inférences sur la façon de faire pour s'approprier une connaissance nouvelle.

## ANNEXE 2

### Exemple d'un journal de bord

Données sommaires sur le parcours sommaire du sujet 3 pour S.P.C.2 et l'exemple du journal de bord, transcrit à l'ordinateur et codé avec un crayon selon les catégories préétablies. Les encadrés traduisent une première lecture préliminaire des énoncés complets.

SUJET:3 Journal de bord sur le thème de l'erreur de Toby

Étape 1: (révélation d'une expérience authentique)

Je fais un exercice dans un cahier avec les enfants, à la fin de chaque exercice, je corrige celui-ci et je donne une surprise aux enfants lorsque la consigne est respectée.

C Je vois qu'il y a une erreur dans le cahier de Toby. Je lui dis qu'il a oublié de dessiner un oeuf et je lui explique son erreur. *croissance*  
*qualifie l'oubli, d'erreur:*  
*emploi du mot "erreur" indice d'une représentation spontanée*

Je lui tends un crayon et au même moment, je réalise qu'il est sur le point de pleurer.

*situation - émerge (déséquilibre initial)*

d Je ne sais pas trop comment réagir .

*apprehension du processus*

Je lui dis qu'il ne faut pas pleurer pour cela que je ne le chicane pas.

2d je lui chuchote que ce n'est pas une erreur et qu'il a oublié. *implicite*  
*indice:* *se ravise sur le statut de l'erreur* = *contraire de "croissance"* *indice de doute*

Il pourra avoir sa surprise après s'être corrigé.



Il ~~exécute~~, choisit sa surprise et cesse de pleurnicher. Je le félicite.

*decrit le contexte*

*Il exécute : mot-clé de type autoritaire*

Étape 2 (révélation du vécu) *indici que q. q. ne va pas*

3d

Je me sens mal et je m'interroge <sup>*explique*</sup> sur le fait qu'il pleure. C'est la première fois que je vis ce genre de situation dans la ma classe.

Même si j'ai réussi à lui redonner le sourire j'ai trouvé ces quelques minutes éprouvantes. *indici que q. q. ne va pas (explique)*

4d

Étape:3 (révélation de découvertes)

h

Je découvre que certains enfants peuvent être très fragiles.

*hypothèse = indici confiance en lui (ose une compréhension)*

Je réalise que je dois toujours réfléchir sur la façon d'exprimer mes <sup>*métacommunication*</sup> phrases au petit.

*restructuration cognitive de type métacognitif*

Aussi, le fait de savoir qu'il a manqué un numéro peut le dévaloriser.

*indici sur le doute*

Toby se sent triste parce qu'il n'a pas réussi comme tous les autres.

2t

Je dois faire attention pour ne pas blesser l'enfant avec mes paroles et lui expliquer qu'il n'est pas le cancre de la classe s'il n'a pas compris cette notion. *donc se n'est plus gr. outli indici de*

*Compréhension : s'éloigne de l'apprehension du réel - de sa croyance à*

*l'égard de l'erreur*

Étape 4: (généralisation: formation de concepts et d'une théorie personnelle) *substitution à l'égard d'une référence (personne)*

Je n'ai pas jamais vécu cette situation, alors je vais décrire une expérience semblable que mon maître-associée m'a raconté à la fin de la journée. Christopher avait rencontré quelques difficultés à un exercice et il pleurait. Il disait à Lucie qu'il n'était n'était pas bon. Elle lui a expliqué que parfois les gens se trompent. Évidemment, ce n'est pas toujours facile pour un enfant de vivre un échec.

2+ Dans la fenêtre de Gordon, le problème *(addition)* appartient à l'enfant car il vit un échec dans sa vie. Le problème m'appartient aussi *un peu* car j'ai fait de la peine à Toby dans la façon que (sic) je lui ais (sic) *2+* exprimé ce problème.

*(affrontement de l'égo difficile)* *idée venue timidement énoncée*

*restructuration cognitive*  
→ *faible*

Il est triste et je dois réparer mon erreur.

*déjà énoncé*

Et je dois lui faire apprendre qu'on ne peut pas toujours réussir

*imitation idée maître-associée.*

Dans l'échelle de Maslow, Tony est insatisfait au deuxième niveau: la sécurité car il se sent embarrassé. Il ne se sent pas en sécurité psychologique. *addition*

L'enfant désire être comme ceux qui ont réussi l'exercice et recevoir une surprise. Ses larmes sont une demande. Il veut que je m'occupe de lui, car il se sent dévalorisé et je lui fait de la peine

*addition*

3r

J'ai lu une phrase intéressante dans le livre de Gordon: Quand (sic) l'absence de récompense apparaît comme une punition"

*indice : idée neuve*

Le fait de ne pas avoir immédiatement sa récompense l'amène à se sentir puni. *même ennemi* ↓  
*explication de l'idée neuve*

*indices = idées neuves*

*restauration affective*

4r

Personnellement je n'approuve pas ce genre de récompense, car les enfants travaillent seulement dans le but de l'obtenir quelque chose de matériel.

6d

Peut être qu'il ne voudrait pas faire l'exercice s'il n'y avait pas de surprise au bout. *indice : doute (retour du doute)*  
*retour au*

2 m.c

Ce n'est pas le sujet de mon journal, mais je veux seulement écrire que je suivais les ordres de mon maître-associée sans pour autant être d'accord avec cette façon de procéder. *métacognition (sous-structure)*  
*r = restructuration cognitive et*  
*restauration affective*

5r

Dans ce cas, je suis fidèle à mes valeurs et celles-ci correspondent à celles du M.E.Q. *additifs*. Je respecte l'enfant et je l'écoute sans par contre faire de l'écoute active. J'ai manqué à ce point. Je comprends aussi Toby. *énance* : *restructuration cognitive*

Mon style de leadership est celui de l'entraîneur, car je trouve une solution à l'enfant et ceci lui satisfait.

*additivité*

Je n'oblige pas l'enfant à faire l'exercice correctement mais je l'incite. Je suis dans le juste milieu . Je vis une relation démocratique avec lui. *implicite : implicitement desirer se faire obéir*

3m-c  
6r  
Pourtant, après une réflexion, je sais que mon écoute comporte plusieurs lacunes, *↳ métacognitif (aspect très générale)*  
j'aurais dû lui parler davantage, *↳ restructuration cognitive* lui demander la raison pour laquelle il pleure et écouter attentivement ce qu'il m'aurait répondu. En lui expliquant son erreur j'aurais dû lui dire de façon moins blessante pour lui. *↳ retour sur le statut de l'erreur non sur la non-compréhension de la notion?*  
*indice : idées reçues plus articulées*

Etape 5: ( idées d'application professionnelle) Pour une future classe: je veux faire attention à ce que je dis aux élèves mais, leur faire comprendre que parfois il peuvent échouer et qu'il ne faut pas abandonner. Je veux aussi écouter activement le prochain enfant qui semblera triste. *énoncé : peu affirmatifs*

À l'égard du réseau relationnel: Essayer d'être davantage diplomate avec les gens qui m'entourent et prendre le temps de les écouter s'ils ont un problème. *énoncé : peu affirmatifs*  
*↳ discours non péroratif donc pas au clair avec ce qu'elle a dit au parent.*

*non confirmation d'une structure cognitive et affective B*

*aucun indice d'une nouvelle structure B*

Parcours selon les trois catégories pré-établies par Develay (1992)

c	d	2d	3d	4d	h	$\frac{r}{(m-c)}$	sd
2r	3r	4r	6d	2m-c	5r	3m-c	6r

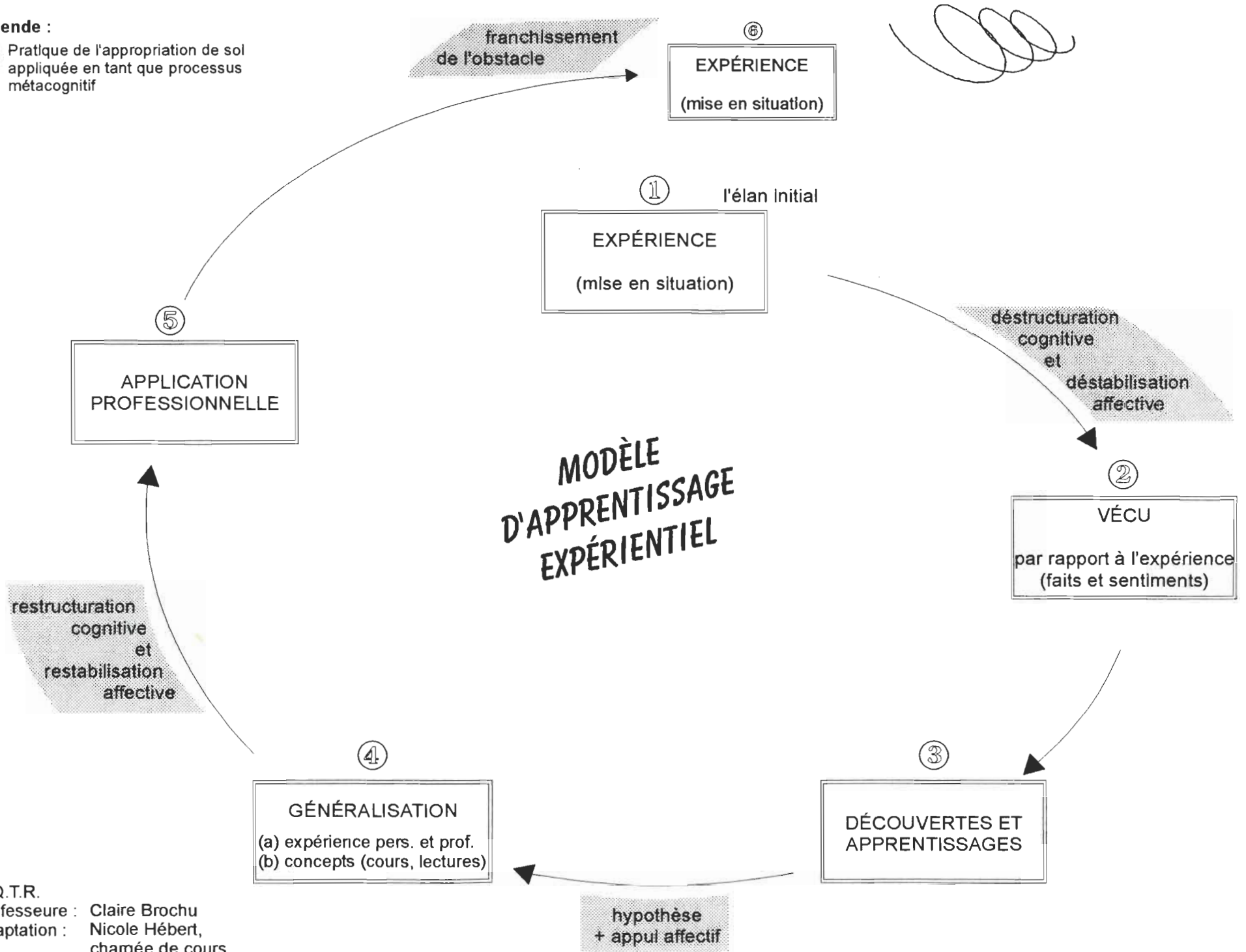
Note: Parcours vers des aspects <sup>(3)</sup> métacognitifs et <sup>de</sup> la métacommunication.  
*explicitement : affrontement de l'ego - se faire obéir*

## ANNEXE 3

Pratique de l'appropriation de soi  
appliquée en tant que processus métacognitif

**Légende :**

■ Pratique de l'appropriation de soi appliquée en tant que processus métacognitif



U.Q.T.R.

Professeure : Claire Brochu

Adaptation : Nicole Hébert,  
chargée de cours